

Læring på kontrakt

- Om gensidig forpligtelse som vej fra individuel læring til organisatorisk læring i forbindelse med efter/videreuddannelse

Indhold

1 Indledning.....	3
1.1 Pædagogisk diplom som efter/videreuddannelse til praksis	4
1.2 Praksis som ramme for læring	6
1.3 Problemstilling – fra læring i uddannelse til læring i praksis	8
1.4 Problemformulering.....	10
2 Undersøgelsesdesign	11
2.1 Det videnskabsteoretiske afsæt.....	13
2.2 Teori	13
2.3 Empiri	14
2.3.1 Interview – metodik og overvejelse.....	14
2.3.2 Udvalgelse af informanter	16
2.3.3 Interview af pædagoger	16
2.3.4 Interview af leder.....	17
2.3.5 Gruppeinterview	18
2.3.6 Interview af underviser ved UCN act2learn pædagogik	19
2.3.7 Dokumentanalyse	19
3 Læreproces i praksis – en teoretisk forståelse	20
3.1 En generel forståelse af læring	20
3.2 Voksnes læring – en motiveret læreproces.....	22
3.3 Voksnes læring – en transformativ proces	24
3.4 Organisatorisk læring – en læreproces i praksis.....	27
4 Læringskontrakten – dokumentet og de bagvedliggende intentioner og formål	29
4.1 Beskrivelse af dokumentet “læringskontrakt”	29
4.2 En kontrakt der forpligter på læring	31
4.3 Læringssyn i kontrakten	34
4.4 Konkrete mål og handlinger – en didaktik for læring	37
4.5 Læringskontrakten som redskab	40
4.5.1 Redskab der bygger bro imellem teori og praksis	40
4.5.2 Redskab der bygger bro imellem min og vores læring - organisatorisk læring ..	42
5 Analyse af læreprocessen i praksis	43
5.1 Læringskontrakt for pædagogens læreproces i praksis - når der bygges bro mellem teori og praksis	44
5.1.1 Pædagogens forpligtelse	44
5.1.2 Pædagogens motivation for læreprocessen.....	46
5.1.3 Pædagogens refleksion over egen læreproces	49

5.2 Læringskontrakt for fælles læring i praksis - når der bygges bro imellem min og vores læring	50
5.2.1 Forpligtet til fælles læring	51
5.2.2 Pædagogens dobbeltrolle, lærende og lærer i praksis.....	58
5.2.3 Broen bygges af mål og tiltag.....	66
6 Diskussion af undersøgelsen i forhold til teori og metode	71
7 Konklusion	74
8 Perspektivering	75
9 Litteraturliste	78
Bilag	81
Læringskontrakten	81
Interviewguides – vedlagt på USB	81
Transskriptioner – vedlagt på USB	81
Artikel.....	82

1 Indledning

[...] Når man så står og skal lave læringskontrakten, [...] så er der alligevel nogle ting, hvor man tænker, hvad vil institutionen egentlig gerne have? Hvad vil min arbejdsgiver gerne have? Min arbejdsgiver har valgt at sende mig afsted på uddannelse, og hvad er deres forventning? Den synes jeg har været lidt svær at finde ud af. Og så skal I formidle det til jeres kolleger. Men hvordan? Hvad er det I forventer? Hvad er det for et niveau I forventer? (1. interview. Heidi, Børnehave A. 17.29)

Citatet ovenfor fremhæver de dilemmaer, der opstår, når en medarbejder kommer tilbage fra efter/videreuddannelse og skal sætte sin nye viden i spil i praksis. Hvad får man med sig fra uddannelsen? Hvad er relevant for praksis? Hvilket ansvar har man som medarbejder for implementeringen af det nye? Pædagogen bag citatet har deltaget i moduler på pædagogisk diplomuddannelse (PD) ved UCN act2learn pædagogik. I forbindelse med tilbagevenden til sin arbejdsplads, anvender pædagogerne en læringskontrakt, udformet af act2learn pædagogik, som skal understøtte pædagogernes proces, med at omsætte deres nye viden til nye handlinger i praksis. Det er denne læringskontrakt, vi i dette speciale har som omdrejningspunkt for vores undersøgelse. Kan et redskab som en læringskontrakt understøtte det, vi kan kalde implementeringsproblematikken? Hvordan kan vi forstå denne problematik og læringskontrakten som dette redskab?

Inden vi kommer så langt, må vi forholde os til den baggrund, der gør et redskab som læringskontrakten relevant. Generelt på arbejdsmarkedet er der et fokus på kompetenceudvikling, og man taler om livslang læring, afholder medarbejderudviklingssamtaler, og man skal som medarbejder være robust, omstillings og forandringsparat, for at leve op til de krav, som arbejdslivet og samfundet stiller. Lorentzen og Niemann (2010) peger på at undersøgelser også viser, at antallet af voksne studerende på efter/videreuddannelse er stigende. Samtidig er der ifølge Lorentzen & Niemann (2010) og BUPL rapporten "Pædagogers deltagelse i efteruddannelse" (Ahrenkiel, Frederiksen, Helms & Krab, 2012) begrænset forskning i, hvilken betydningen efter/videreuddannelse har for deltagerne, og hvilken struktur af efter/eftervidereuddannelse, der har den største effekt. Vi finder derfor, at dette er et relevant og interessant område at se nærmere på.

At pædagoger, som arbejder i dagtilbud, er interessante at undersøge nærmere i denne forbindelse, skyldes, at der er et fokus på at kvalificere denne faggruppe. Et fokus der blandt andet kommer frem med Task Force for fremtidens dagtilbud (2012)¹, som peger på, at det er nødvendigt at styrke det pædagogiske personale, for at højne kvaliteten i de danske dagtilbud. I Aalborg Kommune, som vores undersøgelse foregår i, har man de sidste år også arbejdet med dette, som følge af udviklingsplanen ”Dagtilbud for fremtiden”, som fremhæver høj pædagogisk faglighed, som en bærende faktor (Aalborg Kommune, 2011). I den forbindelse har Aalborg Kommunes familie- og beskæftigelsesforvaltning prioriteret, at sende pædagoger² på uddannelse ved UCN act2learn pædagogik, for at give et generelt kompetenceløft til disse. Det er dog værd at bemærke, at en undersøgelsen lavet for BUPL (Ahrenkiel et al., 2012) peger på, det er en udfordring, at lære noget i én kontekst (teori), og overføre denne viden i en anden kontekst (praksis). For at imødekomme denne problematik har man ved act2learn pædagogik lavet læringskontrakten, med afsæt i teori om transfer. Transfer forholder sig til koblingen imellem teori og praksis, og hvordan dette kommer til udtryk i handlinger i praksis (Wahlgren & Aarkrog, 2012). Denne forståelse af læring fokuserer dermed ikke kun på læring, som noget der giver nye forståelser og kompetente handlemuligheder i kendte og ukendte kontekster, men på hvorledes denne læring i praksis omsættes til konkrete handlinger; med andre ord ændringer i adfærd.

1.1 Pædagogisk diplom som efter/videreuddannelse til praksis

Vores undersøgelse tager afsæt i de PD-moduler, som har været afholdt i efteråret 2015 for pædagoger i dagtilbud i Aalborg kommune. Vores undersøgelse starter, da pædagogerne har afsluttet to PD-moduler og er i gang med et efterforløb i forhold til dette.

Diplomuddannelsen er kendetegnende ved at være en efter/videreuddannelse, som på den ene side opkvalificerer til bachelorniveau, den giver i forlængelse heraf ECTS point for hvert gennemført modul (UCN, 2016). På den anden side er den rettet mod at højne kompetenceniveauet hos de studerende, således at der er en opkvalificering, i form af ny forståelse af og

¹ Task force for fremtidens dagtilbud har defineret en række pejlemærker på. Hvad der skal være kendetegnede ved fremtidens dagtilbud i Danmark.

² Det er pædagoger fra hele 0-5 års området, herunder også dagplejerne, men vi har udelukkende undersøgt pædagoger i daginstitutioner

adfærd i praksis. Dette ses i bekendtgørelsen for Professionshøjskolernes, hvor formålet er defineret ved:

§ 3. Professionshøjskolerne har til opgave at udbyde og udvikle videregående uddannelse og at varetage praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter og herigennem aktivt medvirke til, at ny viden tilvejebringes og bringes i anvendelse i såvel den private som den offentlige sektor. (Retsinformation, 2016b)

Endeligt er det centralt, at denne efter/videreuddannelse bygger oven på eksisterende erfaringer fra praksis; det er nødvendigt med to års relevant erhvervserfaring, for at påbegynde en PD. For hvert modul er der studieordning og konkrete læringsmål for indhold og deltagelse.

Act2learn pædagogik står for diplomuddannelserne for pædagoger. Som en del af UCN er underviserne ved act2learn pædagogik ligeledes tilknyttet pædagog og læreruddannelserne, ligesom de laver forskningsprojekter, varetager planlægning, udvikling, gennemførelse og evaluering af hele diplom forløb og specifikke forløb målrettet bestemte kursister og studerende. Vi kan således forstå, at der er et fokus på at skabe sammenhæng imellem indholdet i undervisningen, behovet fra praksis, og den viden der kommer fra forskningen. Dette sker i forhold til uddannelsens bekendtgørelse, og de læringsmål som er for de enkelte moduler (UCN, 2016).

Som led i det fokus Aalborg Kommune har på kvalificering af dagtilbuddene, har Familie- og beskæftigelsesforvaltningen de sidste tre år indgået et samarbejde med act2learn pædagogik, om at sende pædagoger fra dagtilbuddene på PD-moduler hen over efteråret, hvor de er fuldtidsstuderende. På baggrund af vores interview med en af underviserne ved act2learn pædagogik, kan vi forstå, at det faglige indhold og antallet af moduler er besluttet ud fra, hvad act2learn pædagogik kan tilbyde og forvaltningens ønsker, i forhold til det før omtalte fokus på kvalificeringen af dagtilbud (Underviser, act2learn pædagogik).

I forbindelse med de PD-moduler, der blev afholdt i efteråret 2015, blev strukturen for forløbet ændret. Hvor uddannelsen de to første år havde tre moduler hen over efteråret, har der i 2015 været to moduler; ledelse af pædagogiske processer og pædagogik og relationsarbejde. Udover de to moduler er der i dette forløb, som noget nyt, blevet prioriteret enkelte

kursusdage før og efter modulerne. To dage inden uddannelsesstart havde fokus på henholdsvis en præsentation af moduler og forventningsafklaring for de pædagoger, som skulle starte på modulerne, og en præsentation og forventningsafklaring for de pædagogiske ledere, som sendte en pædagog afsted. Kort efter uddannelsens afslutning var pædagogerne og de pædagogiske ledere inde sammen på en kursusdag. En måned efter endt forløb var pædagogerne inde igen. Indholdet på de kursusdage, der fandt sted efter uddannelsen, var præsentationen og arbejdet med læringskontrakten, som vi kan forstå, har til formål, at rammesætte en gensidig forpligtelse imellem pædagog og leder. I læringskontrakten skal pædagogen definere, hvad hun fra sin uddannelse konkret vil arbejde videre med i praksis, i form af tre konkrete mål med tilhørende tiltag, tegn og evaluering. Vi har været med disse to dage, og gjort vores indledende observationer. Læringskontrakten bliver beskrevet yderligere under kapitel 4.

Baggrunden for ændringen af strukturen og indførelsen af læringskontrakten og kursusdage både før og efter PD-modulerne, er sket i dialog imellem Aalborg kommune og act2learn pædagogik (Underviser, act2learn pædagogik). Behovet for, og sikringen af, at indholdet fra modulerne bliver anvendt og en del af praksis i institutionerne, er kommet mere i fokus. Vi kan forstå, at intentionen fra et kommunalt, forvaltningsmæssigt perspektiv er, at ved at sende en pædagog fra en daginstitution afsted på PD-modulerne, sker der et kvalitetsløft i hele institutionen. Fra act2learn pædagogiks side er ændringen sket samhörigt med et fokus på teori om transfer og forskning herom. Ændringen af forløbet er således lavet for i højere grad at sikre, at den viden og den læreproces pædagogerne indgår i, i undervisningen, føres med ud i praksis.

Det er således pædagogernes læreproces i forbindelse med disse PD-moduler, vi interesserer os for. Vi skal, i forhold til at betragte pædagogen som den lærende, have in mente, at hun ikke er studerende på samme vilkår, som studerende i det ordinære uddannelsessystem. Hun har ifølge Lorentzen & Niemann (2010) en anden forpligtelse i forhold til sin arbejdsplads, og vil stadig være regnet som en del af arbejdsgruppen og samtidig være studerende.

1.2 Praksis som ramme for læring

Med en interesse for hvorledes ny viden og kompetencer fra efter/videreuddannelse kan anvendes og sættes i spil i praksis, er det ligeledes interessant, at få en forståelse for, hvad det

er for en praksis der er tale om; hvilke rammer, betingelser og forudsætninger skal læringen omsættes under.

Overordnet er dagtilbud underlagt Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, og dækker over hele indsatsen for almindelige tilbud på 0-6 års området; det vil sige både dagpleje, vuggestuer, børnehaver og aldersintegrerede institutioner, såvel private, som selvejende og kommunale. Langt hovedparten af danske børn, op mod 93 %, går i et dagtilbud (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016). Fælles for alle dagtilbud er, at de er underlagt dagtilbudsloven, og har som følge deraf en særlig rolle i at sikre børnenes trivsel, udvikling og læring (Retsinformation 2016a).

I dette speciale beskæftiger vi os med kommunale daginstitutioner, i Aalborg Kommune. Her har betegnelsen dagtilbud en anden betydning. I Aalborg kommune er strukturen for 0-6 års området således, at der er en overordnet inddeling i to områder med hver deres områder. Herunder er en række dagtilbud, som består af en gruppe institutioner, som drives under et fælles budget. Hvert dagtilbud har en dagtilbudsleder, og i de enkelte institutioner er der herudover en daglig pædagogisk leder (Aalborg kommune, 2016).

Rammerne for pædagogernes (og de øvrige ansattes) arbejde er i høj grad politisk defineret, blandet andet med Dagtilbudsloven, hvilket influerer på, hvad der præger dagligdagen, og hvilke forandringer der arbejdes med, både strukturelt og pædagogisk. Heri ligger ligeledes loven om den pædagogisk læreplan³, som opstiller mål for hvilke temaer, der skal arbejdes med i institutionerne, hvordan målene skal nås, og hvorledes der evalueres på dette. De senere år har kravet om øget inklusion desuden også indvirket på den pædagogiske praksis. Hertil kommer også de politiske og samfundsmæssige dagsordener og diskurser, der præger det pædagogiske arbejde. Det omhandler spørgsmålet om, hvad de opvoksende generationer skal kunne, og hvordan vi som samfund vil tage vare på dem⁴. Dertil kommer naturligvis børnenes forældre, som ligeledes inddrages i forskellige aspekter af pædagogikken, og dermed også præger hverdagen.

³ Kravet om læreplaner har været lovpligtigt siden 2004, og blev en del af dagtilbudsloven i 2007

⁴ Dette inkluderer både mediedebatter, og statsligt funderet retningslinjer og pejlemærker, såsom task force

1.3 Problemstilling – fra læring i uddannelse til læring i praksis

Aalborg kommuneprioriterer, som sagt, at løfte kvaliteten i kommunens dagtilbud, gennem uddannelse af de pædagogiske medarbejdere. Der bliver dermed en implicit forventning om, at uddannelse af en medarbejder, kan give læring i hele den institution, hun kommer fra. Vi forstår dette som et ønske om organisatorisk læring fra Aalborg kommunes side. Dette spiller umiddelbart sammen med sigtet for diplomuddannelserne, der, som beskrevet, retter sig mod at være kompetencegivende i forhold til praksis. Samtidig forstår vi, på baggrund af uddannelsens formål og læringsmål, at den enkelte pædagog, gennem deltagelse i PD-modulerne, dels opkvalificeres, og dels deltager i et læringsforløb, hvor hun i høj grad arbejder med sin generelle og individuelle forståelse af praksis og sin egen profession. Sammenfattet forstår vi, at Aalborg kommune satser på organisatorisk læring gennem individuel opkvalificering. Spørgsmålet er, om dette er muligt. Læringskontrakten vi interesserer os for, kommer ind imellem disse to perspektiver på læring.

Da det er en uddannelse målrettet individet, kunne det i denne undersøgelse være relevant, at se nærmere på, hvilke forudsætninger pædagoger, som deltager i PD-modulerne, har. Ligesom det også rejser spørgsmålet om, hvad grundlaget er for, at den enkelte pædagog deltager i uddannelsen. Er det et behov og ønske hos den enkelte pædagog? Eller er det et behov og ønske fra den enkelte institution? Når vi tager i betragtning, at det er en prioritering fra kommunen - altså 'ovenfra' besluttet - at opkvalificere pædagogerne, ud fra et ønske om organisatorisk læring, kan vi spørge, hvilke kriterier dette stiller til beslutningen om, hvem der skal deltage? Er det den medarbejder, hvis uddannelse er ældst, som skal 'opdateres'? Den fagligt dygtige eller udfordrede? Eller er det den medarbejder, som vil være bedst til at dele sin viden efterfølgende? Eller er hende, som personligt er mest motiveret for at deltage? Vi ved fra teori om transfer (Wahlgren, 2002, Wahlgren & Aarkrog, 2012) og generelle teorier om voksnes læreprocesser (Mezirow, 2012 og Illeris, 2012, 2014, Lorentzen & Niemann, 2010) at motivationen for at deltage, er centralt for læringsudbyttet. Set i sammenspil, har vi en antagelse om, at baggrunden og forudsætningerne for deltagelse i uddannelsen påvirker motivationen hos pædagogen, og hermed også læringsudbyttet. Hvordan kan vi forstå læringskontrakten ind i disse perspektiver? Kan den rumme både pædagogens motivation og institutionens interesser? Kan den opleves som støttende i pædagogens læreproces?

Et andet element er behovet for læring i praksis. Hvad er relevant for den enkelte institution, at pædagogen lærer? Og hvilke muligheder efterlader uddannelsens læringsmål for fordybelse, i forhold til hvad der ansues anvendeligt i den enkelte pædagogs praksis? I forlængelse heraf kommer også en undren om, hvordan virkningen af efter/videreuddannelsen er, set i forhold til den primære målgruppe - børnene og deres familier. Bliver der reelt en højere kvalitet i den pædagogiske praksis? Disse spørgsmål skal ikke forstås som en problematisering af uddannelsens kvalitet. Men derimod som en undren over, hvorvidt der i uddannelsen er rum til, at ruste pædagogerne til at brede deres nye viden og kompetencer ud til kolleger. Vi kan forstå det således, at pædagogen har en dobbelt rolle, når hun vender tilbage til sin praksis. Hun er lærende, i den forstand, at hun skal omsætte og anvende det hun bringer med sig fra uddannelsen, og hun er samtidig facilitator for den læreproces, der skal igangsættes hos kollegerne. Hun skal altså være en slags ekspert. Vi har en antagelse om, at pædagogerne ikke er klædt didaktisk på, til denne rolle. Vi kan betragte læringskontrakten ind i dette perspektiv. Når den skal støtte overgangen fra uddannelse til praksis, virker den da som et redskab til formidling af viden? Og kan den fungere som redskab for pædagogen i den rolle, vi betragter, hun kan have?

Vi har således i betragtning, at pædagogen kommer fra uddannelsen, hvor hun har indgået i én social kontekst, tilbage til sin arbejdsplads, hvor hun indgår i en anden social kontekst. Det er i denne, at pædagogen skal sætte sin nye viden og læring i spil. Her kommer relationen til kolleger og leder i fokus. Både i forhold til den læreproces, som er igangværende hos pædagogen, og i høj grad i den læreproces, som pædagogen skal facilitere, og som i sidste ende skal være medvirkende til at kvalificere praksis. Dette giver anledning til at stille spørgsmål til, hvad det kræver af kollegerne, at kunne tage imod det pædagogen igangsætter, og hvordan lederen indgår og understøtter samspillet. Hvordan kan vi med andre ord, forstå institutionen som et læringsmiljø? Når læringskontrakten skal støtte implementeringen af den nye viden, må den således forholde sig til denne læreproces i praksis og om læringsmiljøet fremmer implementeringen. Når vi inddrager teorier om transfer, fremhæver Wahlgren & Aarkrog (2012), at der er faktorer i praksis - eller anvendelseskonteksten - der kan hæmme eller fremme, at den lærende kan sætte sin viden i spil. Det er således nødvendigt, at der i anvendelseskonteksten er interesse og behov for den nye viden og de ændrede handlinger, ligesom der skal være mulighed for, at den lærende kan være på øvebane (Wahlgren & Aarkrog, 2012). Vi forstår, at det er centralt at interessere sig for den praksis pædagogen

kommer tilbage til, men ikke kun med fokus på pædagogen som den lærende, men også med fokus på relationens betydning for kollegernes og lederens læreproces; samlet set den læreproces, som er sigtet, at institutionen skal indgå i.

Vi har i ovenstående ridset forskellige områder op, som kunne være relevante at undersøge nærmere. Der er, i vores perspektiv, interessante processer at undersøge både før, under og efter uddannelsen. Ligesom der også knytter sig interessante problematikker til individuel og organisatorisk læring. Vi slår i dette speciale ned på den del af læreprocessen, der finder sted i praksis efter uddannelsen. Det er her, den nye viden skal anvendes. Vi kan forstå, at læringskontrakten skal understøtte denne overførsel af viden og kompetencer fra uddannelseskonteksten til anvendelseskonteksten. Læringskontrakten skal ligeledes understøtte en læreproces, som dels er knyttet til pædagogen på uddannelse, og dels den institution, hvori den nye viden skal sættes i spil. Kan man med fokus på få konkrete mål, højne muligheden for, at pædagogens læring bliver afsættet for en fælles læreproces i institutionen? Hvilken betydning har læringskontrakten for den problematik, vi ser, der kan være i forhold til pædagogens position, som både lærende og facilitator? Hvilken indflydelse har den på relationen imellem pædagogen, kolleger og leder?

1.4 Problemformulering

På baggrund af ovenstående problematikker omkring implementering og forankring af ny viden og kompetencer i praksis, og act2learn pædagogiks hensigt med at imødekomme disse med introduktionen af læringskontrakten, finder vi det særligt interessant at undersøge hvorledes det, at arbejde ud fra en læringskontrakt opleves af aktørerne i praksis. I lyset af dette arbejder vi ud fra følgende problemformulering:

Hvad betyder det for pædagogens, lederens og kollegernes oplevelser af læreprocessen i praksis, at der er en læringskontrakt?

For at kunne svare på problemformuleringen, er der to spørgsmål vi først må analysere og svare på. For det første må vi undersøge hvorledes, vi teoretisk kan forstå denne læreproces, der foregår i og i blandt voksne mennesker, i deres daglige virke i praksis. For det andet finder vi det relevant at få en forståelse af, hvilke hensigter der ligger bag læringskontrakten, såvel eksplicite som implicitte. Hvilke præmisser og forståelser, der ligger indlejret i den?

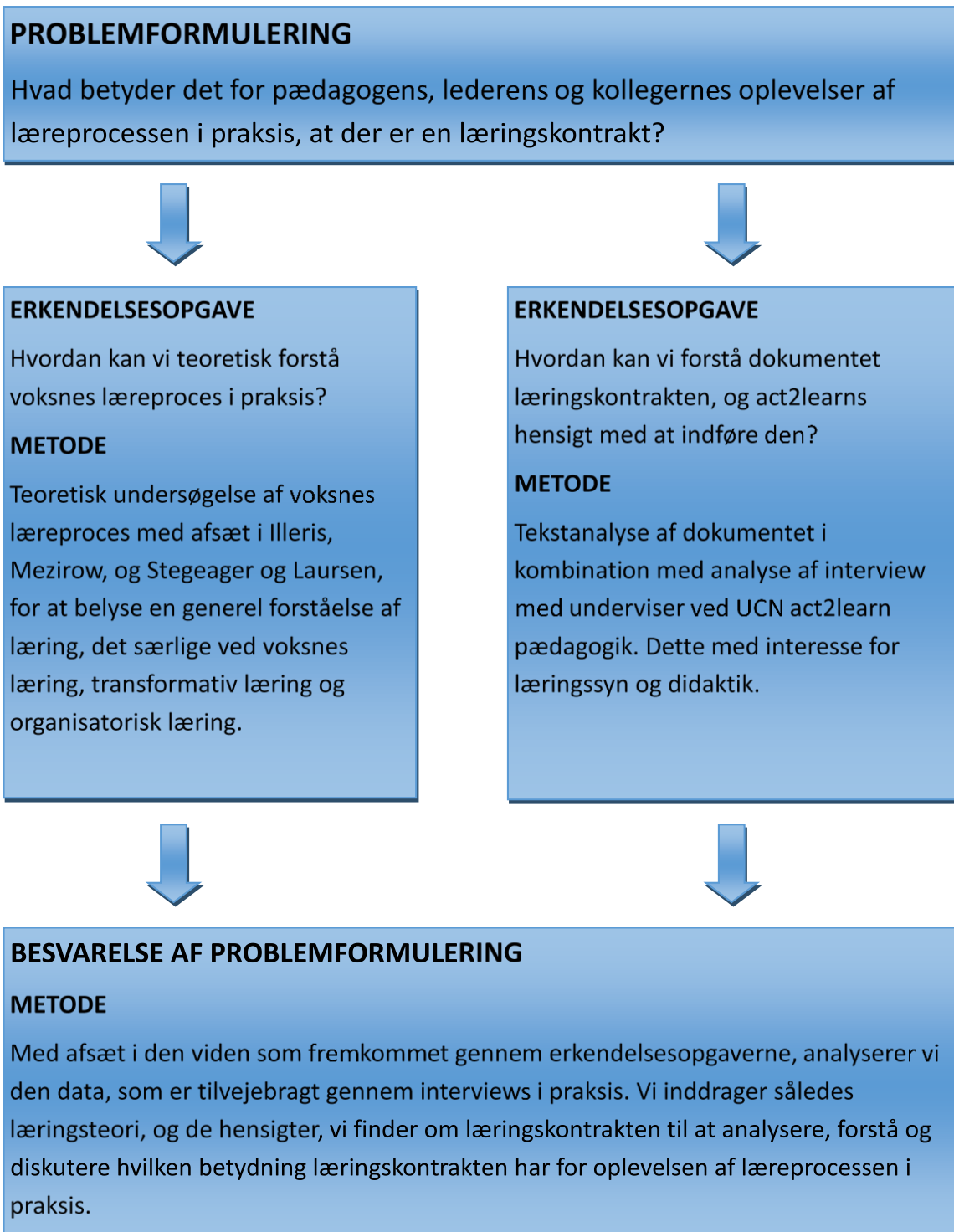
Disse spørgsmål eller erkendelsesopgaver må danne baggrund for forståelsen af hvorledes læringskontrakten opleves i praksis af både pædagogen, der har taget uddannelsen og hendes kolleger og leder. Inden vi undersøger praksis for at svare på problemformuleringen, arbejder vi derfor videre med følgende erkendelsesopgaver:

- Hvordan kan vi teoretisk forstå voksnes læreproces i praksis?
- Hvordan kan vi forstå dokumentet 'læringskontrakten' og act2learn pædagogiks hensigt med at indføre den?

2 Undersøgelsesdesign

I dette kapitel redegør og argumenterer vi for undersøgelsens design, og hvorledes det leder frem mod et kvalificeret svar på problemformuleringen. Herunder har vi illustreret vores design i en model (figur 1), med beskrivelse af hvilke metoder vi benytter i undersøgelsen af vores erkendelsesopgaver. Vores undersøgelsesdesign er bygget op om de to ovenfor nævnte erkendelsesopgaver, som hver belyser aspekter i forhold til problemformuleringen. Den viden vi får fra behandlingen af disse spørgsmål, danner baggrund for den videre besvarelse af problemformuleringen, sammen med behandling af vores data fra de besøgte to børnehaver.

Det er relevant for gennemsigtigheden, at vi er eksplicitte om vores metodologi, hvorfor der efter designmodellen følger en redegørelse for, hvordan vi positionerer os videnskabsteoretisk, og hvilke metoder og overvejelser der er bag vores interviews. Desuden beskriver vi baggrunden for udvælgelse af interviewinformanterne, og hvilke tematikker interviewene har taget udgangspunkt i. Derudover redegør vi for, hvordan vi analytisk er gået til læringskontrakten som dokument.



Figur 1. Projektdesign

2.1 Det videnskabsteoretiske afsæt

Det vi med vores problemformulering ønsker at opnå viden om er læringskontrakten, og hvad det betyder for aktørerne i praksis' oplevelse af læreprocessen, at der er en sådan. Den måde hvorpå vi kan opnå viden om dette, er ved at forstå disse aktører, gennem fortolkning, og hvordan de tilskriver mening til læringskontrakten og arbejdet med den. Dermed bevæger vi os inden for det hermeneutiske paradigme, hvor vi metodisk gør brug af kvalitative interviews og tekstfortolkning. Det betyder, at det er igennem fortolkningen af vores data, som giver anledning til nye forståelser, som igen giver anledning til nye fortolkninger, at vi opnår viden (Launsø & Rieper, 2005). Det er samme proces, som Thisted (2010) formulerer som den (erkendelsesudvidende) hermeneutiske cirkel, hvor faserne forforståelse, forståelse og efterforståelse gennemspilles i forskerens erkendelse.

I hermeneutikken er det ikke blot aktørernes meningstilskrivning, der er relevant, men også den kontekst, hvori disse forståelser og handlinger dannes, der er en væsentlig del af fortolkningen (Launsø & Rieper, 2005). Det betyder, at vi også må interessere os for vores egen rolle som fortolkende mennesker i undersøgelsen. Vi må dels have in mente, at vi qua vores tilstedeværelse, er en forstyrrelse i sig selv, som indvirker på konteksten, og dels at vi som fortolkere netop fortolker på baggrund 'noget'; det som Gadamer kalder meningshorisont (Thisted, 2010). Dermed spiller en bevidstgørelse af både vores position i mødet med informanterne, og vores forforståelser en rolle i fortolkningen af data.

Opsamlende vil det sige, at en hermeneutisk tilgang bygger på en ontologisk forudsætning om, at videnskabelig viden er kontekstuel, og at erkendelsen af den viden (epistemologi) *"beror på en kontekstuel forståelse af virkeligheden"* (Thisted, 2010, s.63). Det vil sige, at vi kan erkende ved at forstå de enkelte delelementer i den helhed vi undersøger, og at disse får *"betydning i kraft af denne sammenhæng"* (Thisted, 2010, s.63).

2.2 Teori

I dette afsnit uddybes hvorledes vi undersøger specialets første erkendelsesopgave, og hvilke undersøgelsesspørgsmål der søges svar på. Vores problemformulering interesserer sig for både pædagogen, der har været på uddannelse, hendes leder, og de kolleger hun har sit daglige virke i blandt. Dette gør, at vi må søge en forståelse af pædagogens individuelle læring; hun har lært 'noget nyt', og dette skal hun, med støtte fra læringskontrakten og sin leder,

omsætte til anvendt viden i praksis. Samtidig må vi også opnå en forståelse for den fælles læreproces, der bliver i praksis, som følge af 'det nye' pædagogen initierer.

Dette gør, at vi undersøger en teoretisk forståelse af læring med tre vinkler. Vi inddrager Illeris (2012, 2014) for at definere hvordan vi forstår læring. Vi trækker på Mezirow (2012), for at forstå den personlige forandring efter/videreuddannelse (og læring i det hele taget) kan betyde for pædagogerne. Og vi ser på den læreproces, der opstår i praksis ud fra Stegeager og Laursens (2011) perspektiver på organisatorisk læring. I den forbindelse er det den enkelte børnehave, vi betragter som organisation. Det der ligger uden for den fysiske ramme (hele dagtilbuddet, Aalborg Kommune, eksterne samarbejdspartnere etc.), har vi i denne undersøgelse ikke haft adgang til. Dertil kommer, at vi også forholder os til det, der kan være særligt for voksnes læring, hvor vi trækker på Illeris' (2012) betragtninger, og inddrager Lorentzen & Niemanns (2010) fund om motivationens betydning.

2.3 Empiri

I dette afsnit redegør vi for, hvorledes vi har tilvejebragt vores empiri. Vi har interviewet to pædagoger (fra hver sin børnehave), som har deltaget i PD modulet, og deres ledere og kolleger, samt en af underviserne fra act2learn pædagogik. I det følgende beskriver vi de metodiske overvejelser bag interviewene, samt de tematikker vi har ønsket at få belyst. Herefter beskriver vi hvilken tilgang, vi er gået til analysen af læringskontrakten som dokument med.

2.3.1 Interview – metodik og overvejelse

De metodiske overvejelser vi her redegør for, er gældende for alle de interviews vi har foretaget. Vi har taget afsæt i Tanggaard og Brinkmanns (2010) betragtninger omkring det kvalitative interview som håndværk, og i det følgende vil vi blot fremhæve de aspekter, vi finder det særligt relevant at være eksplicite om.

Vores interviews er gennemført som semistrukturerede interviews, hvor vi på forhånd havde udformet tematikker og spørgsmål, og i selve situationen ladet os guide og ikke styre af disse. Vi betragter interviewsituationen som en social interaktion. Det er her, vi får mulighed for, at få indsigt i informantens perspektiver og oplevelser, gennem den måde vi spørger ind på og stiller opklarende spørgsmål. Med henvisning til hermeneutikken giver interviewet en

mulighed for, at informantens og forskerens meningshorisonter kan nærme sig hinanden (Thisted, 2010, i sin forståelse af Gadamer).

Tanggaard og Brinkmann (2010) fremhæver forskerrollen som en væsentlig del af interviewet. Vi har tidligere, i forbindelse med observationer, anvendt Cathrine Hasse (2012) og hendes betragtninger på feltarbejdet og ikke mindst forskerens position i dette. Vi finder, at i det hun benævner forskerapperatusset, ligeledes er anvendelige perspektiver i mødet med interviewinformanter. Det indbefatter en bevidsthed fra vores side om, hvordan og via hvem vores kontakt til informanterne er initieret, og hvordan vi agerer og sætter en stemning i den sociale interaktion, et interview er. Dertil kommer også en overvejelse omkring de etiske aspekter i mødet. Ved at give dette, vore position og overvejelser, opmærksomhed, højnes interviewenes reliabilitet og validitet.

Som en konsekvens af ovenstående, og vores hermeneutiske ståsted - viden er kontekstuel - bliver gennemsigtighed af undersøgelsen en væsentlig faktor. I det lys er vores spørgsmål og hele rammen for interviewet medkonstruerende af de svar, der gives (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Det er derfor vigtigt, at være bevidst om den sociale kontekst, fordi den har indvirkning på de svar der gives. De interviewguides vi har udarbejdet forud for hvert interview, er vedlagt som bilag⁵, men vi har valgt også at ridse interviewets tematikker op under de kommende afsnit om de forskellige kategorier af informanter.

At være gennemsigtig gælder også i forhold til informanterne, hvorfor vi har fortalt, hvad vi undersøger. Dertil kommer ansvaret for at gøre interviewet behageligt for informanten, så hun oplever, at kunne tale frit. Det har vi gjort ved at understrege anonymiteten (både person- og institutionsnavne er ændret), vores hensigt med interviewet, at det er tilladt ikke at svare på et spørgsmål, og at vi ikke leder efter fejl. Dette for at bidrage til oprigtigheden i informantens svar, således at hun ikke svarer det, hun tror vi gerne vil høre, eller undlader svar, hun tror, der er forkerte eller kan få konsekvenser for hende.

Efter interviewene, som blev optaget på diktafon, har vi transskriberet og kodet dem. Vi har transskriberet hvert interview helt ud, dog undtaget introduktionen, afbrydelser og meget

⁵ Bilag findes på vedlagte USB

følsomme og personlige udsagn. Tanggaard og Brinkmann (2010) fremhæver også det perspektiv, at kodning og analyse af teksten (det transskriberede interview) må være i henhold til undersøgelsens sigte og videnskabsteoretiske grundlag. Vi er optaget af informanternes meningstilskrivelse af de forhold vi spørge ind til, og har kodet interviewene ved at lave det, som Tanggaard og Brinkmann (2010) benævner en meningskondensering af de enkelte svar og udsagn. Når vi citerer fra vores transskriptioner henviser vi til interview og minuttallet, hvor den sekvens, som citatet indgår i, starter.

2.3.2 Udvælgelse af informanter

Den specifikke kontekst hvori denne undersøgelse foregår, blev vi inviteret ind i af de to undervisere, som forestår de førnævnte PD moduler. Vi fik lov til at deltage i de to kursusdage i december 2015 og februar 2016, og det var i den forbindelse, at vi efterspurgte pædagogerne og deres ledere, om der var en eller flere institutioner, som ville være interesseret i at deltage i vores undersøgelse. Ved at lade deltagelsen ske på deres initiativ, var hensigten at finde pædagoger, som havde lyst og mod til at tale med os, og samtidig kunne finde tid til at deltage i interviewene. Af de interesserede udvalgte vi to børnehaver, hvor både pædagog og leder tilkendegav en lyst til at deltage. Dette ud fra en antagelse om, det ville højne sandsynligheden for, at kollegerne ligeledes ville være interesserede i at blive interviewet, og at lederen ville prioritere tid til dette. Vi er bevidste om, at det, at vores data er tilvejebragt via personer, der har meldt sig til at deltage i en undersøgelse, har indvirkning på undersøgelsens resultater. Vi antager, at de med deres lyst til at deltage, har et vist overskud, og finder den forstyrrelse, vi er, spændende.

De to institutioner, vi har foretaget undersøgelsen i, er begge børnehaver for 3-6 årige, beliggende i Aalborg Kommune, i henholdsvis by- og landdistrikt, og er normeret til 55-65 børn. De to børnehaver omtaler vi som børnehaven A og børnehaven B. De er begge ældre institutioner, hvor det faste personale har arbejdet sammen i flere år. De børn der går i børnehaverne, kommer fra forskellige typer familier, men begge ledere giver udtryk for, at de har flere familier i sårbare sociale og økonomiske positioner.

2.3.3 Interview af pædagoger

De to pædagoger, som vi kalder Carina og Heidi, har begge været uddannet i mere end femten år og ansat på nuværende arbejdsplads i mere end ti år. Det er for begge pædagoger første

gang de deltager i formel efteruddannelse. Carina har været souschef, indtil denne stilling blev nedlagt i Aalborg kommune.

Vi har lavet to individuelle interviews med hver pædagog. Første interview fandt sted ca. to måneder efter pædagogens tilbagevenden til arbejdspladsen, og andet interview to måneder efter det første. Dette for således at få et indblik i, hvordan pædagogerne forholder sig, oplever og anvender læringskontrakten i den proces, som er igangsat i børnehaven. Disse interviews er udført som semistrukturerede interview, som tidligere beskrevet. Det første interview havde til hensigt at undersøge, hvad pædagogerne havde fokuseret på under uddannelsen, hvilke elementer herfra hun havde taget med i sin læringskontrakt, og hvordan hun brugte den i sin hverdag. Vi spurgte, i henhold til interviewguiden, i forhold til følgende tematikker: Pædagogens motivation og grundlag for at deltage i uddannelsen, og hvad der havde optaget hende mest undervejs. Hendes oplevelse af introduktionen og arbejdet med læringskontrakten og indholdet i denne. Måden hun anvender læringskontrakten, herunder hvordan samspillet er med leder og kolleger.

Formålet med andet interview var dels give indblik i pædagogens proces; havde hun fået øje på noget nyt, mødt nye udfordringer, læringskontrakten i relation til dette, og dels være en mulighed for afklaring og opfølgning fra første interview. Tematikkerne omhandlende således her pædagogens refleksion, læringskontrakten, dens anvendelsen nu og oplevelsen af den, og slutteligt relationer til kolleger og leder. Med de valgte tematikker for de to interviews, søger vi at opnå viden om pædagogens forståelse af læringskontrakten, hendes anvendelse af den, og hvordan dette forandres/styrkes i den proces, som vi betragter læringskontrakten som et understøttende redskab til.

2.3.4 Interview af leder

Vi har gennemført et individuelt interview med hver pædagogisk leder fra de to besøgte børnehaver. Lederne, som vi kalder Bent og Vivian, har begge flere års ledererfaring. Vivian har været leder i børnehaven A i mere end ti år, forud for dette var hun ansat som pædagog i børnehaven. Bent har været ansat som leder i børnehaven B i et år og kommer fra en lederstilling i en tilsvarende institution. Læreprocessen vi undersøger, foregår i praksis, og samtalen om indholdet i læringskontrakten inddrager de pædagogiske ledere. Vi finder det derfor relevant at få deres perspektiver på, hvordan de forstår deres rolle og agerer i forhold til

læringskontrakten, og de mål og tiltag der udspringer som følge heraf. Spørgsmålene i interviewene er derfor omkring lederens rolle i processen, og læringskontraktens indhold og anvendelse. Hermed får vi adgang til lederenes oplevelse af læringskontrakten, hvordan de prioriterer den, anvender den, og hvilken betydning de tillægger den.

2.3.5 Gruppeinterview

Læringskontrakten kommer med ind i en praksis, som rummer mange forskellige personer, der på en eller anden vis skal samarbejde i den læreproces, det er at omsætte ny viden til ændret praksis. For at få et indblik i hvordan dette fællesskab oplever og forstår læringskontrakten, har vi lavet et gruppeinterview med kollegerne til pædagogen i hver af de besøgte børnehaver. Ved at interviewe kolleger fra samme institution sammen, giver det os mulighed for at spørge ind til, hvad de oplever som centralt og kendetegnende ved deres institution som gruppe. Vi kan spørge dybere ind til, hvordan de forstår læringskontrakten i forhold til deres praksis, frem for hvis vi havde blandet kollegerne fra de to børnehaver. Vi antager, at der kollegerne imellem er etableret en tryghed til at tale frit og svare på spørgsmålene.

Fordelen ved et gruppeinterview er, at informanterne kan blive inspireret af hinanden, og respondere på hinandens udsagn. For vores undersøgelse betyder dette, at vi får indsigt i om et svar eller udsagn er udtryk for en repræsentativ holdning og oplevelse eller ej. Dette giver os mulighed for at betragte kollegerne som en gruppe. Vi har stillet spørgsmål under tema-tikkerne læringsmiljø og læringskontrakt, for herved at få en forståelse af hvordan kollegerne italesætter sig som en lærende gruppe og hvordan de oplever læringskontrakten ind i dette perspektiv. For at give rum til den interaktion, vi er interesseret i, havde vi forud for interviewene formuleret spørgsmål, som lægger op til diskussion, eller samtale, hvor de i fællesskab har skulle finde frem til kernebegreber, som beskriver dem som gruppe. Dette gav os en rolle som facilitator fremfor interviewer. Vi indledte interviewene, ved at præsentere rammen for samtalen, som en faglig snak imellem kolleger, og at det således var hinandens input, de skulle respondere på, fremfor at svare os. I denne forbindelse var vi også meget tydelige om, at indholdet for samtalen var læringskontrakten og læreprocessen igangsat som følge af pædagogens efteruddannelsen, og ikke en vurdering af pædagogen og hendes læreproces. Dette for at sikre dels vores videnskabelige redelighed og etisk at kunne tage hånd om vores informanter og deres relation.

Deltagerne i gruppeinterviewene omtaler vi som 'kollegerne'. I interviewet i børnehave A deltog tre kolleger, og i børnehave B deltog fem. De fleste af deltagerne i gruppeinterviewene er uddannet pædagoger - en er pædagogmedhjælper. Kollegerne i børnehave A kalder vi Mona, Ida og Katja, og i børnehave B Lone, Linda, Bodil, Mikael og Hanne.

2.3.6 Interview af underviser ved UCN act2learn pædagogik

Vi har som nævnt interviewet den ene af de to undervisere fra act2learn pædagogik, som har undervist pædagogerne og introduceret til læringskontrakten. Dette for at få indblik i de hensigter, overvejelser og ræsonnementer der ligger bag læringskontrakten. Underviseren, er lektor ved UCN act2learn pædagogik, og beskæftiger sig primært med social inklusion, som også er et hovedtema i de PD moduler, som nærværende undersøgelse tager afsæt i. Underviseren har efterfølgende set de citater, vi anvender fra interviewet, for at godkende, at den transskribering vi har lavet af interviewet, svarer til det indhold og den mening underviseren mener at have givet udtryk for.

De tematikker vores interview var bygget op om, omhandler baggrunden for udformningen af den pågældende uddannelse, og de ændringer der er lavet undervejs i dialog med Aalborg Kommune. Dertil spørgsmål om læringskontraktens udformning og hensigt, og hvorledes - i underviserens perspektiv - intentionen har været at ruste pædagogerne og lederne til at anvende læringskontrakten, samt videreformidlingen til kolleger.

2.3.7 Dokumentanalyse

For at undersøge læringskontrakten har vi foretaget en analyse af dokumentet. Dette for at forstå hvad den formidler og kræver af dens modtagere, såvel eksplicit som implicit. Her er vi ligeledes gået hermeneutisk til værks, og foretaget det Thisted (2010) benævner en tekstfortolkning. Det indbefatter et udgangspunkt om, at alle tekster har en afsender og en sag, og der spørges til hvilken mening - åbenlyse og skjulte - der er i teksten, og hvilke spørgsmål den svarer på (Thisted, 2010). Samtidig fordrer det en bevidsthed om, at teksten er skrevet i en kontekst, en social og kulturel sammenhæng, og denne forståelse indgår som en del af fortolkningsprocessen.

Pahuus (2012) beskriver den hermeneutiske cirkel, i hans udlægning af Gadammers hermeneutiske filosofi, som den cirkelbevægelse, at fortolkeren går frem og tilbage imellem dele i teksten og tekstens helhed, imellem teksten som del, og den brede kontekst/samfund/kultur,

den er en del af. Samt frem og tilbage imellem den forståelseshorisont (det Thisted kalder meningshorisont), man møder i teksten og tekstens helhedsmening, og imellem spørgsmål til teksten og de svar den giver (Pahuus, 2012). Heri har fortolkeren, qua sine forforståelser, en aktiv rolle.

Den måde vi konkret har gjort dette på, er ved at 'gå frem og tilbage' imellem dokumentets tekst, vores tolkning, og interviewet med den ene af de undervisere fra act2learn pædagogik, som har udarbejdet den aktuelle læringskontrakt.

3 Læreproces i praksis – en teoretisk forståelse

I dette kapitel vil vi, for at svare på erkendelsesopgave 1., redegøre for den teoretiske forståelse, som danner grundlag for vores analyse og fortolkninger. Vores problemformulering interesserer sig for den proces, det er at forankre ny viden i praksis, hvilket vi anskuer som en læreproces i praksis. For at kunne forstå læringskontrakten ind i denne proces, vil vi redegøre for, hvordan vi teoretisk kan forstå læring og hvilke perspektiver, der er centrale i forhold til en læreproces, som foregår hos voksne i praksis.

3.1 En generel forståelse af læring

Læring forstår vi med afsæt i Knud Illeris som *“enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring”* (Illeris, 2014, s.15). Det vil sige, at læring er ændringer i muligheder. Denne definition er, som Illeris selv bemærker meget bred, og for at uddybe hvad denne læreproces består af, inddrager vi Illeris' læringstrekant (se fig. 2). Denne teori beskriver læring som et spændingsfelt imellem tre dimensioner; indhold, drivkraft og samspil. Hermed søger Illeris, at indfange den kompleksitet, der ligger i læreprocessen. Vi vil udbrede hver af de tre dimensioner og de to processer; tilegnelses- og samspilsprocessen, som tilsammen udgør læreprocessen (Illeris, 2014).

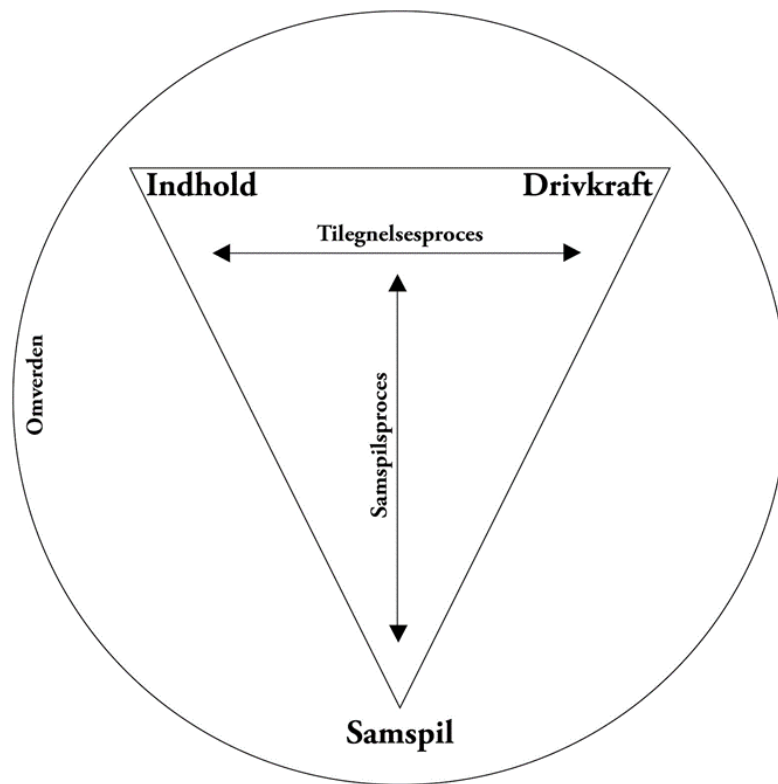


Fig. 2 efter figur af Knud Illeris (2014).

Når vi taler om læring, bliver der naturligvis et indhold; det som læres. Ifølge Illeris (2014), kan dette være viden - som vi ofte forbinder med læring - indsigt og mening, eller de kundskaber, færdigheder, forståelser, holdninger og kvalifikationer, som tilegnes gennem læreprocessen. Men Illeris (2014) fremhæver, at indholdsdimensionen også inkluderer personlige egenskaber, hvor processen har karakter af dannelse, kulturtilegnelse eller en metalæring. Indholdsdimensionen omfatter den kognitive side af læringen, og hvordan nyt indhold tilskrives mening i forhold til de eksisterende forståelser. Dette uddyber vi i et kommende afsnit ud fra Jack Mezirows teori omkring transformativ læring. I forhold til den kontekst vi undersøger, kan vi anskue indholdsdimensionen ud fra to punkter. På den ene side er der et indhold, som pædagogen har arbejdet med undervejs i uddannelsesforløbet, altså hendes individuelle læring. På den anden side kan vi forstå indholdet i den læreproces, som udspringer eller fortsætter ind i praksis med læringskontrakten. Her skal indholdet anskues i forhold til pædagog, leder, kolleger og deres relation. Dette vil vi uddybe nærmere i forhold til vores forståelse af samspilsprocessen og organisatorisk læring.

Indholdsdimensionen udgør ifølge Illeris (2014), i samspil med drivkraftdimensionen tilegnelsesprocessen; det er imellem disse to dimensioner tilegnelsen finder sted. Drivkraftdimensionen beskriver de emotioner, følelser, og motivation, som den lærende har i forbindelse med læreprocessen, og disses betydning for hvordan og hvad der læres (Illeris, 2014). Det er, ifølge Illeris (2014), nødvendigt at se på dette samspil i vores forståelse af læring, for at forholde os til mennesket som en helhed. Hermed tages der afstand til den traditionelle opdeling mellem hjerne og hjerte, fornuft og følelse. Denne dimension gør, at vi må interessere os for, dels vores informanternes baggrund og oplevelse af at være en del af en læreproces, og dels deres oplevelse af læringskontrakten i forhold til dette. Her ser vi på oplevelsen og baggrunden som den motivation, lyst, overskud, modstand og følelser, vores informanter beskriver. Med en forståelse af det særlige ved voksnes læreproces, som redgøres for i et kommende afsnit, finder vi, at motivation får en central betydning i besvarelse af vores problemformulering, hvorved denne teori giver os mulighed for at diskutere motivationens betydning for læring.

Forholdet imellem samspil og de to dimensioner, som tilsammen udgør tilegnelsesprocessen, beskriver Illeris (2014) gennem samspilsprocessen. Dette forhold udgør tilsammen den proces, vi forstår som læring. Samspilsdimensionen giver mulighed for at se læring som en proces afhængig af sin kontekst - vi er altid en del af en relation. Ifølge Illeris (2014) gælder det både i den nære kontekst hvor læringen foregår - i vores undersøgelse uddannelsen eller praksis - og i forhold til det samfund, vi befinder os i. Illeris (2014) bruger begrebet situeret læring (med reference til Lave og Wenger) til at beskrive denne side af læreprocessen, og fremhæver, at det har betydning for læringen, hvilken rolle den lærende tager i samspillet. I praksis overlapper disse roller dog hinanden, men ved at være opmærksom på dette, giver det os en mulighed for at diskutere samspillet betydning for læringsmulighederne. I relation til vores undersøgelse kan vi både se på samspillet i uddannelse og i praksis i forhold til pædagogens individuelle læreproces, men vi kan også se på samspillet, som den interaktion, der bliver i praksis, og som er et udtryk for organisatorisk læring.

3.2 Voksnes læring – en motiveret læreproces

Som nævnt peger Illeris (2012) på nogle forhold, som er særlige for voksnes læreproces. I og med at målgruppen for vores undersøgelse er pædagoger, som i flere år har været del af et arbejdsliv og som har været væk fra formel uddannelse i en lang periode, finder vi det

centralt at fremhæve, hvad der gør sig gældende i deres læring. Der vil ifølge Illeris (2012) være nogle særlige vilkår både kognitivt, følelsesmæssigt og socialt i deres liv, som indvirker på læringens karakter. Overordnet beskriver Illeris (2014), at voksnes læring er præget af drivkraft og samspil dimensionen. Voksne lærer det, som de finder meningsfuldt, og som de er motiveret for at lære; heri ligger også, at man i voksenlivet tager et ansvar for egen læring. Der skal, for at sikre læring i voksenlivet, altså være en sammenhæng imellem behovet og muligheden for læring, og muligheden for at tage et ansvar i læreprocessen (Illeris, 2014). De erfaringer og den læring, som går forud for læringen i for eksempel efter/videreuddannelse, medvirker til, at denne læring har mulighed for at resultere i en dybere og mere alsidig forståelse, end man finder ved læring i tidligere livsaldre (Illeris, 2012).

Læringskapaciteten ved voksnes læring kan derfor ikke grundlæggende anskues som mindre end ved børns og unges læring, men som nævnt i højere grad styret af motivationen for læring (Illeris, 2012). Dette perspektiv bliver i en undersøgelse af Lorentzen og Niemann (2010) foldet ud i forhold til voksne på efter/videreuddannelser såsom diplom- og masteruddannelser. Lorentzen og Niemann (2010) diskuterer, hvordan man kan forstå de voksnes motivation gennem fire perspektiver, hvori de sammentænker, hvad der traditionelt er blevet forstået som indre og ydre motivation. Dette begrundes blandt andet med, at arbejdslivet i dag hænger tæt sammen med vores identitet, hvilket vil sige, at det der er væsentligt for mig som individ, også er væsentligt i en arbejdssammenhæng (Lorentzen og Niemann, 2010). De fire perspektiver beskriver de gennem, hvad der er centralt for motivationen, hvilket er sammenfattet på baggrund af deres undersøgelse af, hvordan de voksne på efteruddannelse selv beskriver deres motivation. Motivationerne er opdelt som kvalifikationsmotiveret, kompetencemotiveret, refleksionsmotiveret og livsforandrende. Vi vil i relation til vores undersøgelse se nærmere på deltagelse i uddannelse som kompetencemotiveret, da denne forståelse at motivation giver os mulighed for at forstå og diskutere, hvad der ved vores målgruppe er særligt centralt, og heri hvad det er, læringskontrakten taler ind i og skal understøtte. Overordnet finder vi sammenfald imellem vores målgruppe og den gruppe Lorentzen og Niemann (2010) beskriver som kendetegnende ved denne motivation. De studerende, som kan beskrives som kompetencemotiveret, er kendetegnende ved at have flere års erhvervs-erfaring, være over 36 år og påbegyndt uddannelse i forbindelse med et ønske fra arbejdspladsen. Deres motivation kommer fra et behov for at mestre og professionalisere ud fra

konteksten, altså arbejdslivets krav. Dette er også sammenhængende med uddannelsens tilrettelæggelse, hvor vi i vores undersøgelse kan forstå, at valget af moduler på diplomuddannelsen er valgt ud fra deltagernes arbejdsområde og arbejdsfelt. Til denne motivation kobles begrebet mestringsmotiv, hvor Lorentzen & Niemann (2010) inddrager Bandura, og hans betragtninger om self-efficacy. Der ligger således et ønske hos både arbejdsplads og den voksne selv, i at kunne mestre sine jobfunktioner, i højere grad (Lorentzen & Niemann, 2010).

Når vi i problemformuleringen interesserer os for hvorledes læringskontrakten har betydning for aktørene i praksis' oplevelses af læreprocessen, bliver det i dette perspektiv centralt, at forholde læringskontrakten til oplevelsen af motivation. Men også hvordan læringskontrakten giver mulighed for at forholde til sig den styrende motivation og rum for det ansvar, som Illeris (2012) peger på som centralt for læreprocessen.

3.3 Voksnes læring – en transformativ proces

Som vi med Illeris (2012, 2014) ovenfor har påpeget, er det centralt for den voksne lærende at være motiveret og finde mening i indholdet for læringen, for at den ønskede læring finder sted. For at uddybe denne meningstilskrivelse og anskueliggøre, hvordan vi kan forstå den individuelle læreproces, inddrager vi Jack Mezirows teori om transformativ læring.

Vi kan anskue den læringsproces, som igangsættes af uddannelsesforløbet, som transformativ, idet formålet med uddannelsen er italesat som en kvalificering af praksis. En forandring som kræver ændringer i handlinger og forståelser, og at pædagogen forholder sig til sin forståelse af sig selv som pædagog. For Mezirow beskriver transformativ læring netop dette; den proces hvormed voksne individer reviderer og omstrukturerer deres personlige overbevisninger og værdier (Wiberg, 2013).

Mezirow definerer læring, *“som den proces det er at skabe ny eller revideret fortolkning af betydningen af en erfaring, som er med til at forme den efterfølgende forståelse, vurdering og handling”* (Mezirow, 2012, s.157). Når vi forstår denne definition på læring i forlængelse af Illeris (2014), sker den proces, som fører til varig kapacitetsændring, i en fortolkning af erfaring. Med andre ord, er det de erfaringer og den læring som går forud, der således danner afsættet for, hvordan og hvilken læreproces, der efterfølgende kan finde sted. Vi kan således

forstå, at både den forudgående og igangværende læreproces foregår i spændingsfeltet imellem tilegnelses- og samspilsprocessen.

Hos Mezirow (2012) er det at skabe mening helt centralt. Det er i konstruktionen af mening, at vi som mennesker forstår os selv og vores omverden (Illeris, 2013, i hans fortolkning af Mezirow). Når en erfaring bliver fortolket, tillægges den mening. Mezirow beskriver det *“To make meaning means to make sense of an experience; we make an interpretation of it”* (Mezirow, 1990, s.1). Når fortolkning efterfølgende anvendes af os som vejledning for beslutninger og handlinger, *”bliver det at skabe mening til læring”* (Mezirow, 2012, s.156). Grundlaget for fortolkninger er det, som Mezirow benævner meningsskemaer og meningsperspektiver, hvilket udgør de antagelser og referencerammer, som strukturerer den måde, vi fortolker vores erfaringer på (Mezirow, 2012).

Distinktionen imellem meningsskemaer og meningsperspektiver er kort fortalt, at meningsskemaerne kan forstås som vanemæssige implicitte regler for fortolkning, som ubevidst er styrende for vores forventninger, forforståelser og fortolkninger (Mezirow, 2012). Meningsperspektiver udgør, ifølge Mezirow (2012), principperne for fortolkning, og grundlag for den fortolkningsproces hvori tidligere erfaringer assimilerer og transformere nye erfaringer. Mezirow understreger, at meningsskemaer og meningsperspektiver ikke skal forstås som *“strukturer i hjernen eller som lagerkasser for hukommelsen”* (Mezirow, 2012), men nærmere som et billede på grundantagelser, indstillinger og perspektiver, der danner baggrund for vores erfaringer og handlinger (Wiberg, 2013).

Hos Mezirow er refleksion et andet centralt begreb, som defineres som det at rationelt bedømme berettigelsen eller grundlaget for sine overbevisninger (Mezirow, 2012). Det er gennem refleksionen, at vi kan efterprøve, om det vi tidligere har lært, også er gyldigt i den nuværende situation, men det giver også mulighed for at ændre eller rette på de tidligere fortolkninger vi handler på baggrund af (Mezirow, 2012). Dette beskriver Mezirow gennem de to processer, overvejende og reflekterende handlinger. Overvejende handlinger er en bevidst proces, hvor vi søger at drage fornuftige slutninger og styre vores handlinger ud fra vores viden og erfaringer (Mezirow, 2012). Reflekterende handlinger er den proces hvor vi kritisk undersøger berettigelsen af handlegrundlaget (Mezirow, 2012). Sammenfattet kan vi ud fra Mezirow (2012) forstå, at overvejende handlinger *med* refleksion, fører til reflekterede

handlinger, ved at vi forholder os kritisk til tidligere læring, altså forudsætningerne for fortolkning. Den proces, hvor vi reflekterer over grundlaget for vores fortolkninger, for at korrigere forståelser eller fordomme, er det Mezirow (2012) karakteriserer som kritisk refleksion. Når vi skal placere denne forståelse i læreprocessen, knytter meningsskemaer an til læring som refleksion, mens meningsperspektiver knytter an til læring som transformation (Mezirow, 2012).

Meget af det vi som mennesker lærer, er som følge af problemløsning, og i den forbindelse fremhæver Mezirow (2012), at det er centralt at forholde sig til problemløsningens indhold, proces og præmisser, og hvilken del der reflekteres over. Problemløsningens indhold, som knytter an til instrumentel læring, omhandler praktisk problemløsning, og den refleksion hvor vi søger at forbedre handlinger, ved at se tilbage på, om vi brugte de rigtige strategier eller handlede i overensstemmelse med vores værdier (Mezirow, 2012).

Problemløsningens proces, som knytter an til kommunikativ læring, betegner, ifølge Mezirow (2012) det, at kunne forstå det der kommunikerer, og den refleksion, hvori der skabes mening i det kommunikerede i forhold til meningsperspektiverne. Dette kræver, at der tages stilling til de betingelser som giver det kommunikerede gyldighed, og vurderes dels i forhold til en kritik af påstanden, og dels en kritik af det, som influerer på, om fortolkningen er acceptabel, såsom kulturelle koder og sociale normer (Mezirow, 2012). Der bliver således et fokus på at få det nye til at passe ind i meningsperspektiverne og derved opnå en sammenhængende forståelse. Gennem kommunikation afprøves eller efterprøves meningen med det kommunikerede, i forhold til hvem der er "eksperten" og rimeligheden i det kommunikerede, bundet op på egen meningsskabelse (Mezirow, 2012).

Endeligt forstår vi refleksion over problemløsningens præmisser. Både inden for instrumentel og kommunikativ læring foretager vi ifølge Mezirow (2012) en kritisk evaluering (review) af vores fordrejede forudindtagelser, som kan være af erkendelsesmæssig, psykisk og sociokulturel art. Det er gennem denne kritiske refleksion, at vi kan transformere vores ukritisk tilegnede meningsperspektiver. "*Refleksion over ens egne præmisser kan føre til transformativ læring*" (Mezirow, 2012, s.171). Mezirow fremhæver senere (end den her refererede artikel), at refleksionerne skal kunne realiseres i ændret adfærd, før end der er tale om en egentlig transformation; det er ikke nok at reflektere over præmisserne, tankerne skal også omsættes til handling (Illeris, 2013).

3.4 Organisatorisk læring – en læreproces i praksis

Vi forstår, at der fra Aalborg kommunes side og med indførelsen af læringskontrakten kommer en særlig forståelse af, hvordan pædagogens læreproces skal videreføres fra uddannelse til praksis. Formålet med uddannelse bliver italesat som en kvalificering af praksis gennem organisatorisk læring. Dette gør os nysgerrige på, hvordan vi kan forstå dette begreb. Hvad er det for en læreproces, der ønskes igangsat i praksis, og hvordan kan vi forstå læringskontrakten i relation til denne?

Organisatorisk læring er sammensat af de to begreber organisation og læring, hvilket bliver diskuteret af Nikolaj Stegeager og Erik Laursen (2011b). De redegør for, at organisationer i dag må betragtes på den ene side gennem de gentagelser og rutiner - det som gennem tid er statisk og kendetegnende for organisationen - og på den anden side ved at de skal tilpasse sig til krav fra omverden - en interaktion, som gør de er i konstant bevægelse (Stegeager & Laursen 2011a). Ved at betragte organisationen i et læringsperspektiv får vi en måde at anskue denne bevægelse på. Vi kan i den traditionelle teori om organisatorisk læring finde to centrale perspektiver i denne læreproces. Vi kan anskue læring som individuel læring, som vi også finder behandlet hos Wahlgren (2002), eller forstå læring som en fælles proces.

Stegeager & Laursen (2011b) sonderer mellem tre niveauer i organisatorisk læring, som fælles læreproces. For det første, som den mere eller mindre ubevidste proces, der sker i interaktionen mellem organisationens aktører. Man vil blive inspireret, spejle og påvirke hinanden i det fælles arbejdsliv, hvilket vi også kan forstå som en konstant bevægelse i organisationen. For det andet kan vi forstå det som den læring, der forekommer, når man inden for organisationen ekspliciterer og deler erfaringer, som skabes i praksis. Det tredje perspektiv rummer en fælles læreproces den læring, som kommer ved at organisationen gennem tilegnelse af bestemt viden, søger at opnå bestemte formål. I vores tilfælde synes den sidste forståelse at være den, som bedst beskriver den læreproces vi i dette speciale forholder os til. Denne forståelse beskrives som *“en interventionistisk og uddannelsesorienteret tilgang, hvor nogle (det være sig organisationens deltagere eller eksterne aktører) søger at bevæge organisationen i en bestemt retning.”* (Stegeager & Laursen, 2011a, s.10).

Denne bevægelse indebærer ændring i organisationens forståelse af sig selv som organisation, og ændringer i adfærden i organisationen - en ændring i rutiner, vaner og traditioner (Stegeager & Laursen. 2011b). I dette perspektiv bliver det således ikke tilstrækkeligt, at

pædagogen deler sin læring, men at man i organisationen sammenholder de erfaringer, som er til stede i organisationen, med den nye viden. Herigennem kan koblingen af de divergente erfaringer tilvejebringe ny viden indenfor organisationen (Stegeager & Laursen, 2011b).

Stegeager & Laursen (2011b) beskriver, at en lærende organisation må interessere sig for transfer, hvilket for vores undersøgelse er et relevant perspektiv. Transfer omhandler hvordan den læring, som er forbundet med undervisningen, kan overføres til en anvendelseskontekst (Wahlgren & Aarkrog, 2012). På linje med når vi interesserer os for, hvordan pædagogen får bragt sin læring i spil i børnehaven. Det er som nævnt også i denne teori, at act2learn pædagogik tager en del af deres afsæt for indførelsen af læringskontrakten. Vi finder, at denne teori er ikke fyldestgørende i forhold til den ovenstående forståelse af organisation, eller i vores forståelse af den læreproces, der ønskes. I vores betragtning er det ikke kun pædagogen, som skal overføre sin læring til en nye kontekst. Men med blik for at organisationer bevæger sig, og individer lærer forskelligt, bliver det nødvendigt at betragte, hvordan organisationen, pædagog, inklusiv leder og kolleger, omsætter eller oversætter den læring, som skal overføres til organisationen. Til at forklare dette inddrager Stegeager & Laursen (2011b) begrebet translation med afsæt i Czarniawska og Joerges (1996). Translation er en proces, som indebærer at viden oversættes fra en kulturel kontekst til en materiel, for herefter at indgå i en ny oversættelsesproces, for at blive indlejret i organisationen - en ny kulturel kontekst (Czarniawska & Joerges, 1996). Vi kan således betragte læringskontrakten ind i den læreproces, som indeholder pædagogens translation af indholdet fra uddannelsen, og den translation, som børnehaven som organisation laver heraf, for at læringen kan forankres i praksis.

Sammenholdt betragter vi organisatorisk læring, som en proces der ændrer organisationens adfærd og selvforståelse, gennem translation af den viden og de erfaringer som er og kommer til organisationen. Med andre ord, er det, i forhold til vores kontekst, gennem denne proces, at den læring pædagogen har tilegnet sig i uddannelsen, implementeres i praksis.

Denne betragtning om organisatorisk læring giver os en mulighed for, at anskue den læreproces, som uddannelsesforløbet igangsætter, med en anden tilgang end den mere individorienterede tilgang til læring, som ligger i vores øvrige læringsteori. Vi kan forstå organisationen som mere end rammen for individets læreproces, eller en proces hvor læring reduceres til vidensdeling individerne imellem. Organisatorisk læring bliver ikke blot en fastholdelse

af den individuelle læring, men en interaktion hvor ny viden fremkommer (Stegeager & Laursen, 2011).

4 Læringskontrakten – dokumentet og de bagvedliggende intentioner og formål

I dette kapitel behandler vi den anden erkendelsesopgave. Vi indleder med at beskrive læringskontrakten som fysisk dokument, og analyserer på teksten, udformningen og de begreber, der anvendes. På den baggrund trækker vi nogle centrale begreber og forståelser frem, som vi sammenholder med italesættelsen af dokumentet fra vores interview af underviseren, som er lektor og uddannelseskonsulent ved UCN act2learn pædagogik. Herudfra vil vi opsamle og vurdere hvilke hensigter, formål og forståelser, vi forstår, der gør sig gældende i læringskontrakten som redskab.

4.1 Beskrivelse af dokumentet "læringskontrakt"

Dokumentet, som ses på figur 3, består af et A4-papirark, hvorpå der er trykt et blåt skema på begge sider. På den ene side har skemaet to kolonner, inddelt i syv rækker; en kolonne med tekst, og en kolonne, som er tom. Den anden side er ligeledes inddelt i to kolonner, her med tre rækker. Rækkerne er på begge sider skiftevis hvide og blå, hvilket bidrager til at adskille dem fra hinanden. Skriften i dokumentet er sort. Ordene mål, tiltag, tegn, evaluering og dokumentation er fremhævet med store bogstaver. Som det fremgår af figur 3, står der i øverste række "*læringskontrakt ift. endt uddannelse*", efterfulgt af en rubrik til at skrive navn i. Dette står med fed skrift. Resten af teksten er skrevet med ens skrifttype og størrelse. Alle tekststykkerne er formuleret som spørgsmål.

Læringskontrakt ift. endt uddannelse	Navn:
Hvad har været min vigtigste læring i dette forløb fagligt?	
Fagligt = viden, teori og forskning om pædagogik	
Hvad har været min vigtigste læring i dette forløb personligt?	
Personligt = egen pædagogiske rolle og pædagogiske kompetencer	
MÅL	
Hvilke forandringer er ønskværdige i praksis ift. min faglige og personlige læring?	Mål 1:
	Mål 2:
	Mål 3:
Hvorfor er denne læring vigtig at forankre i vores praksis?	
Hvad kræver det af mig for at kunne forankre læringen i vores praksis?	
Hvad har jeg brug for af mine kolleger og min leder, for at kunne forankre læringen i vores praksis?	

TILTAG	
Hvilke konkrete handlinger skal ske nu, hvordan og hvornår?	Tiltag 1:
	Tiltag 2:
	Tiltag 3:
TEGN	
Hvilke konkrete og målbare tegn vil der være på, at læringen er blevet forankret i praksis?	Tegn på tiltag 1:
	Tegn på tiltag 2:
	Tegn på tiltag 3:
EVALUERING og DOKUMENTATION	
Hvordan og hvornår vil jeg evaluere og dokumentere tiltagene ud fra tegnene?	
• Videobservation • Interviews med børn, forældre, kolleger • Systematisk observation af egen praksis • Observation af en kollega/leder • ...?	

Figur 3. Læringskontrakten.

Det første pædagogen skal svare på, er en beskrivelse af, hvad hun oplever som sin vigtigste læring i uddannelsen, fagligt og personligt. Disse to ord defineres som henholdsvis viden, teori og forskning om pædagogik, og egen pædagogiske rolle og pædagogiske kompetencer. Derefter skal pædagogen formulere tre mål ud fra hvilke forandringer, hun finder ”ønskværdige i praksis” på baggrund af sin førnævnte faglige og personlige læring. Hun skal dernæst forholde sig til, hvorfor denne læring - som er indlejret i målene hun har formuleret - er vigtig for praksis, og hvad det kræver af hende at forankre forandringen. Herefter inddrages pædagogens leder og kolleger, idet hun også skal beskrive, hvad hun har brug for af dem, for at kunne arbejde med sine mål.

På næste side skal pædagogen beskrive hvilke tiltag, hun vil iværksætte, for at nå de tre mål. Her skal pædagogen forholde sig til hvilke konkrete handlinger, der skal foretages nu, hvordan og hvornår. Efterfølgende beskrives de ”konkrete og målbare tegn”, der forventes at være på, at læringen, der henviser til de tre mål, er blevet forankret i praksis. Slutteligt skal pædagogen vurdere hvordan og hvornår, hun vil evaluere og dokumentere tiltagene ud fra tegnene. Her er der angivet en række eksempler, blandt andet interviews og forskellige former for observationer.

Udover det, der er synligt i dokumentet, kan det også være relevant at være opmærksom på det, der ikke er til stede. Der er ingen tydelig titel på dokumentet, dog står der, hvad, vi kan formode, er en titel, - *læringskontrakt* - i første række. Fraværet af et logo lægger vi også mærke til. Det kan få dokumentet til at fremstå neutral og mindre formelt. Som nævnt er det UCN act2learn pædagogik, der har udformet og forfattet dokumentet, men som vi indledningsvist fremhævede, skal dokumentet fungere som en aftale imellem pædagogen og hendes leder. Og altså ikke en direkte involvering af UCN, hvilket kunne forklare, at deres logo ikke er trykt på dokumentet. Det, at kontrakten skal være imellem pædagogen og hende leder, altså to parter, henleder vores opmærksomhed på, at der ikke er fortrykt en plads eller linje til parternes underskrifter og dato for indgåelse af kontrakten, hvilket ellers ville være forventeligt i en almen forståelse af en kontrakt. Som en sidste ting bemærker vi, at der ikke er angivet eksempler på mål, tiltag og tegn. Dette kan have indflydelse på, hvorledes pædagogen fortolker, hvilken type mål hun skal arbejde med.

Når vi læser teksten, de spørgsmål, som anvenderen af dokumentet skal svare på, er der nogle tematikker, der kommer frem, som giver anledning til at stille spørgsmål til tekstens mening. Det drejer sig om det, at være en læringskontrakt, det læringssyn teksten italesætter, samt det at opstille mål og tiltag. Dette er udgangspunktet for den følgende analyse, hvor vi veksler imellem at undersøge teksten i sig selv, og dokumentet som en del af den kommunikation, der er om dokumentet.

4.2 En kontrakt der forpligter på læring

Inden vi undersøger den specifikke læringskontrakt nærmere, er det relevant at se på, hvordan en læringskontrakt generelt kan forstås. Rasmussen, Stoustrup & Thøgersen (2006) beskriver en læringskontrakt som en metode, der kan anvendes i forbindelse med fleksibel undervisning i voksenuddannelse. Her er den grundlæggende antagelse bag metoden, at kursisternes behov og læringsstile er forskellige, og derfor kan læringskontrakten, med sit individuelle fokus, støtte den enkeltes læring (Rasmussen et al., 2006). Kursistens opgave er, at *“formulere sine mål og planer, forpligte sig på dem og søge at realisere dem”* (Rasmussen et al., 2006, s.4). Det vil sige, at han/hun opstiller læringsmål, lægger en tidsplan for arbejdet, og overvejer hvorledes der skal evalueres. Det er, ifølge Rasmussen et al. (2006), lærerens opgave at vejlede kursisten, også undervejs i processen, og fungere som den der rammesætter læringskontrakten ud fra uddannelsens faglige krav og mål, og slutteligt også evaluerer

på kursistens arbejde. Det, der er målet med en læringskontrakt, er både at fastholde og sætte fokus på læreprocessen, og give kursisten selv et ansvar for dette (Rasmussen et al., 2006). I denne beskrivelse af læringskontrakten underskrives den af kursisten og læreren. Vi kan forstå, at en læringskontrakt med andre ord forpligter kursisten og læreren.

Den specifikke læringskontrakt vi undersøger, fungerer under andre omstændigheder. Den tages først i brug efter uddannelsen er afsluttet, og læreren eller underviseren skal ikke se den, skal ikke vejlede undervejs eller evaluere på arbejdet til slut. Vi kan forstå, at lederen i nogen grad får denne rolle, som vejleder i processen. At denne læringskontrakt er præsenteret som en aftale imellem pædagogen og lederen, gør at den forpligtelse, der ellers er på læreren, flyttes til lederen. Dog fremgår dette ikke af dokumentet, eftersom der ikke er underskrifter, eller andre former for tydelige bindinger. Ved at anvende en læringskontrakt som metode, er målet, at pædagogen får arbejdet og prioriteret at arbejde videre med det, hun har lært på uddannelsen. Med andre ord bliver læringskontrakten en forpligtende aftale, pædagogen har med sig selv. Hun forpligter sig overfor sig selv, på at forholde sig aktivt til, hvorledes hun kan anvende sin nye viden og kompetencer i praksis. Det er kun pædagogen, der skal forholde sig skriftligt på kontrakten, dvs ingen kommentar eller bidrag fra andre. Der er et felt, hvor pædagogen skal formulere, hvad hun, for at kunne arbejde med sine mål, har brug for fra sine kolleger og sin leder. Men stadig en vurdering hun selv foretager; det vil sige, at kollegernes og lederens perspektiver ikke er med. Dermed er de, kolleger og leder, heller ikke forpligtet, hvis vi blot forholder os til det fysiske dokument.

Det er dog væsentligt at tage i betragtning, at dokumentet også er ledsaget af kommunikation. Det er præsenteret af de to undervisere, som har udarbejdet det. Ligesom der har været dialog omkring udfyldelsen af dokumentet blandt pædagoger, ledere og underviserne. Dertil kommer den kommunikation, som underviserne har haft i selve udarbejdelsen af dokumentet, med de hensigter og formål, de har tillagt det. Dette var et af temaerne i vores interview med den ene af underviserne. Hun taler i følgende citat om læringskontrakten som fastholdende og forpligtende.

[...] den skal fastholde dem på en eller anden måde. At det ikke bare er noget der flyder ud. Men at de har faktisk nogle konkrete opgaver, de konkret skal arbejde med når de kommer tilbage fra uddannelsen. [...] det er helt klart noget der forpligter både dem (pædagogerne), men også forpligter deres leder. For

der er også rigtig mange af pædagogerne selv, de har bare motivationen og de vil det bare, de er bare klar. Men de har måske ikke en leder der forpligter så meget. Så det forpligter også lederen, tænker jeg. (Underviser, act2learn pædagogik, 34.52)

Først fortæller underviseren om, at læringskontrakten tjener som en måde at fastholde pædagogerne i, at få anvendt deres nye viden, når de vender tilbage til deres praksis. Det, at de har formuleret konkrete opgaver, gør, at de støttes i dette. Samtidig forpligter læringskontrakten også pædagogerne. Hun udtaler dog i denne forbindelse, at mange af pædagogerne er meget motiverede for at sætte deres nye viden i spil, når de vender tilbage til praksis. Hun betoner også ledernes rolle, og vi forstår i hendes udsagn, at lederen med læringskontrakten også bliver forpligtet til at støtte sin medarbejder. Det er dog vigtigt at fremhæve, at lederens forpligtelse ikke løser pædagogen fra sin. Underviseren er i nedenstående ved at fortælle om en af intentionerne bag pædagogernes anvendelse af læringskontrakten.

[...] de kan ikke tage hænderne tilbage og bare sige “det er min leder der må sørge for at jeg får brugt min uddannelse i praksis”. Det er selvfølgelig dem selv, der er nødt til selv at reflektere over at de selv skal gøre noget i praksis. Men de er selvfølgelig også nødt til at blive ret skarpe på hvad har de brug for. For ligesom selv at tage ansvaret for det. (Underviser, act2learn pædagogik, 26.37)

Ud fra dette udsagn kan vi forstå, at pædagogen selv bærer et ansvar for at bringe sin nye viden og kompetencer i spil i praksis. Illeris (2012) betoner også det væsentlige i, at voksne har en ansvarsfølelse for den læreproces, de indgår i. Når vi inddrager vores forforståelser og observationer, så ved vi, at læringskontrakten er præsenteret som en aftale imellem pædagog og leder, men når vi blot læser dokumentet, fremgår dette ikke. Men med underviserens udsagn, bliver kontrakten et signal, som lederen ikke kan ignorere. Underviseren fortæller også i interviewet om en kursusdag for lederne, som fandt sted inden deres medarbejder startede på diplomuddannelsen. Her var omdrejningspunktet lederens rolle i forhold til at understøtte pædagogens læreproces (Underviser, act2learn pædagogik, 7.23). Senere i interviewet vender underviseren tilbage til dette.

[...] vi anbefaler, at de tager en samtale, hvor de taler om de her ting med deres medarbejdere. Og simpelthen bruger det her (læringskontrakten, red.) aktivt.

Det har vi selvfølgelig sagt til dem i starten også. Men nu er vi tilbage i august, starten af september, da vi havde lederne. Det er ved at være lang tid siden. Og det kører jo stærkt derude. Så det kan godt drukne i alt mulig andet. Men det er virkelig en investering der er vigtig [...] (Underviser, act2learn pædagogik, 38.22)

Her italesætter underviseren hensigten om, at kontrakten ikke blot skal være pædagogens dokument, men anvendes aktivt i samspil med lederen. Kontrakten bliver igen en måde at fastholde arbejdet, så det ikke skubbes til side eller *drukner* i mængden. Samtidig bliver kontrakten også udgangspunkt for en dialog imellem pædagog og leder, hvilket fremhæves som en *vigtig investering*, for at understøtte implementeringen. Vi kan altså forstå, at lederen forpligter sig overfor sin medarbejder til, at understøtte læreprocessen i praksis. Lidt tidligere i interviewet italesætter underviseren dog et andet perspektiv om pædagog-leder forholdet. I citatet herunder tager underviseren afsæt i en erfaring om, at når pædagogens proces, med at bringe sin nye viden i anvendelse, ikke er konkret eller skriftlig, så er det svært at mødes om.

[...] Det her er jo et helt andet udgangspunkt for den her samtale imellem lederen og medarbejderen. “Du havde de og de mål, du havde de og de tiltag. Jeg har observeret dig inde på din stue og kunne se, at de og de tegn, dem har jeg faktisk lagt mærke til der og der”. Så bliver det jo meget mere konkret i forhold til evalueringen. Så det er hele pointen med den [...] (Underviser, act2learn pædagogik. 34.52)

Her taler underviser om en hovedpointe med læringskontrakten. At det bliver tydeligt for lederen, hvad pædagogen arbejder med af mål, for at kunne give sin opbakning og hjælpe i forhold til evaluering. Men vi kan også forstå det således, at læringskontrakten, i den samtale underviseren referer til, bliver en måde, hvorpå pædagogen kan bevise, at hun arbejder aktivt med at anvende det, hun har lært i uddannelsen. På den måde bliver pædagogens forpligtelse ikke blot overfor sig selv, men også sin leder.

4.3 Læringssyn i kontrakten

Omdrejningspunktet for kontrakten er, som titlen siger, læring. Så for at forstå kontrakten, må vi forstå, hvordan den forholder sig til læring. Samtidig må vi, som i det foregående

afsnit, også forholde os til det læringssyn der italesættes af underviser, som har været en del af udformningen af læringskontrakten.

Når vi blot læser kontraktens tekst, er det første vi ser, at pædagogen skal redegøre for sin faglige og personlige læring i forhold til uddannelsesforløbet. Læring bliver her defineret som både værende den viden og teori, som pædagogen har 'lært', og den forståelse og de kompetencer, som pædagogen har opnået på baggrund heraf. Der ligger således både et videns- og et handleperspektiv i læringsforståelsen. Dette leder over til, at denne læring skal være afsættet for de mål der formuleres, og det bliver således i pædagogens læring, at kontraktens indhold og begrundelser findes. Ligesom vi kan forstå, at "*læringen*" i kontrakten, gennem målene, skal anvendes til at forandre praksis.

Denne måde at italesætte læring på i teksten medvirker til, at vi forstår læring, som det 'produkt' pædagogen har fået gennem uddannelsen. Et andet eksempel er overskriften "*Læringskontrakt ift. endt uddannelse*". Et signal om at noget er endt, og noget nyt kan begynde. Billedligt sagt, bliver læring i kontrakten det nye sæt byggeklodser, pædagogen har fået med sig fra uddannelsen tilbage til praksis. Klodserne giver mulighed for at forandre praksis, og pædagogen har med byggeklodserne fået nye handlemuligheder i forhold til praksis. I denne forståelse bliver *læringen* i kontrakten afsættet for en ny læreproces i praksis. Altså ikke en samhörig proces og ikke en forståelse af, at pædagogen stadig er i en læreproces, når hun vender tilbage til sin praksis.

Ud fra teksten kan vi forstå, at læringen skal knytte sig til en kontekst, da det er i forhold til praksis, pædagogen skal vurdere sin læring som værende *vigtig*. Der er her, hun skal anvende sine nye byggeklodser. En praksis som består af både kolleger og leder, børn og forældre og samarbejdsparter, hvoraf kontrakten forholder sig til kolleger og leder. Sammenholder vi dette med, at pædagogen skal definere, hvad hun har brug for af kolleger og leder for at kunne *forankre* læringen i praksis, forstår vi, at *forandringen* således ikke er alene pædagogens opgave, men det kræver også noget af kolleger og leder. Men hvorledes dette samspil skal være, giver kontraktens tekst ikke et svar på. I forhold til Illeris' (2014) perspektiver på samspillet som en integreret del af en læreproces, bliver det interessant at undersøge, hvorledes det udspiller sig i praksis.

På baggrund af ovenstående forstår vi, at læring i kontrakten kan betragtes læringen som direkte overførbar til praksis, og det er blot et spørgsmål om at sortere i sin læring, og udvælge hvad der er de tre vigtigste mål at arbejde med. Dermed siger den implicit, at så længe pædagogen deler sin læring, fortæller om den, italesætter sine egne handlinger ud fra den, og kollegerne lytter og observerer, vil de lære det samme. Men når vi inddrager underviserens perspektiver på læring, og de hensigter hun tillægger læringskontrakten, så fremkommer der et andet billede. Underviser beskriver og omtaler flere gange i interviewet den læring, hun er med til at igangsætte hos pædagogerne som en proces. At den læreproces kontrakten skal støtte, er en der foregår både før, under og efter uddannelsen. Hun taler herunder om baggrunden for den strukturændring, som blandt andet har medført introduktionen af læringskontrakten.

[...] Hvor vi har fået langt mere fokus [...] på det her med hvordan, hvilken rolle vi spiller i hele den her transferproces. Og hvad det er vi kan gøre for at facilitere det. Og det vi kan se det er jo blandt andet, vi arbejder med de her før-, under- og efterfaser i forhold til uddannelse [...] (Underviser, act2learn pædagogik, 3.09)

I dette udsagn fremhæver underviseren, at de i deres teoretiske forståelse af pædagogens læreproces, trækker på teorier om transfer. Med det in mente, er pædagogens læreproces ikke afsluttet efter uddannelsen, men en fase der afløses af en ny fase i praksis. I den optik er pædagogen stadig lærende, når hun vender tilbage til sit arbejde, hvilket ikke fremgik af ovenstående, hvor vi blot analyserede teksten.

Underviseren italesætter ligeledes det formål, hun, som en del af bekendtgørelse om professionshøjskoler, arbejder ud fra. At hun arbejder med at tilrettelægge uddannelsen, ikke bare *“på vidensniveau men på kompetenceniveau”* (Underviser, act2learn pædagogik, 3.09). Som hun selv forklarer om pædagogernes udbytte af uddannelsen, så handler det ikke blot om at blive præsenteret for teori, men *“også om at man på en eller anden måde ændrer noget i forhold til sin praksis”* (Underviser, act2learn pædagogik, 3.09). Læring bliver i denne proces noget, som omfatter ændringer i praksis. Dermed fremhæves handleperspektivet i læringsforståelsen; det er ikke nok, at pædagogen har mulighed for kompetente handlinger, hun skal også udøve kompetente handlinger.

Den måde vi kan forstå, at læringskontrakten skal understøtte processen med at kunne handle ud fra nye kompetencer, er gennem refleksion. Underviseren forklarer, at kontraktens spørgsmål skal lægge op til en egen-refleksion hos pædagogerne (Underviser, act2learn pædagogik, 26.37). Der er altså blandt andet gennem en refleksionsproces, at pædagogen arbejder med at omsætte viden og kompetencer til handlinger. Dermed får vi en helt anden forståelse, ved at inddrage underviserens perspektiver, end ved blot at forholde os til læringskontraktens tekst. Følger vi Mezirow (2012) i dette perspektiv, kan vi forstå, at læringskontrakten skal få pædagogerne til at reflektere over problemløsningens indhold og proces. Læringskontrakten lægger derved ikke i sig selv op til en refleksion over præmisserne for egen fortolkning.

4.4 Konkrete mål og handlinger – en didaktik for læring

Indholdet i læringskontrakten er overvejende de mål og dertilhørende tiltag, tegn og evaluering, som pædagogen skal beskrive og arbejde ud fra. I den trykte tekst er der blot overskrifter i felterne for mål, tiltag og tegn, og ingen vejledning eller eksempler til at guide pædagogen. Som nævnt i beskrivelsen, er der eksempler på forskellige dokumentationsformer under feltet med evaluering. Tilsammen er der dog ikke meget tekst at analysere på. Derfor tager dette afsnit afsæt i et samlet blik på netop mål, tiltag, tegn og evaluering, som vi forstår giver udtryk for en didaktik. Spørgsmålet er, hvilken didaktik der udtrykkes, og hvem den er rettet imod.

Forstået ud fra et didaktisk perspektiv giver denne omsætning af læring til mål en mulighed for refleksion, og for at sammenholde læringens teoretiske dimension med anvendelsen i praksiskonteksten. Dette forstår vi som grundstrukturen i didaktik, hvor pædagogen skal spørge sig selv, hvad formålet er, hvorfor dette er vigtigt og hvordan målet opnås (Bengtson & Qvortrup, 2013). Vi forstår, læringskontraktens hensigt hermed bliver, at sikre at planlægningen og udførelsen af implementeringen sker på et reflekteret grundlag.

I læringskontrakten er der et felt, hvor pædagogen skal begrunde sit valg af mål i forhold til sin praksis. Da vi først læste dette, forstod vi vægtningen var på praksis; at pædagogen skulle begrunde målene ud fra deres relevans i praksis. Underviser ligger en anden vægtning i dette felt, hvor det er *hvorfor*, som bliver centralt. Det vil sige, at pædagogen skal forklare hvorfor præcis denne læring er central for praksis, begrundet i den faglige og teoretiske viden, hun

har opnået i uddannelsesforløbet. Målene bliver herved også en øvelse i faglig og vidensbaseret argumentation for mål for praksis, hvilket underviseren benævner som central i kommunikationen imellem pædagog og kolleger (Underviser, act2learn pædagogik, 26.37).

Når vi ser nærmere på læringskontraktens struktur med mål, tiltag, tegn og evaluering, finder vi paralleller til den læreteoretiske didaktik, hvor vi ser en lignende struktur i modeller som SMTTE, og Hiim og HIPPES didaktiske model. Ser vi på kontrakten i et læreteoretisk-didaktisk perspektiv, oversætter vi det, kontrakten omtaler pædagogens læring (sættet af byggeklodser) til det indhold, der i praksis skal læres. Og der kommer en hensigt frem om, at pædagogen skal have læring i fokus og, i sin brug af læringskontrakten, reflektere over relationerne imellem indholdet, sin egen rolle, kolleger, leder, mål, tiltag, tegn og evaluering, i forhold til den ønskede læreproces (Keiding, 2013a). Der kommer med kontrakten således et krav til pædagogen om, at forholde sig til sin didaktik, i forbindelse med at kunne anvende sin nye viden og kompetencer.

Inddrager vi interviewet med underviseren, italesætter hun også dette perspektiv, og betoner netop, at pædagogerne skal arbejde med deres didaktik i forhold til børnene. Og ikke, som hun ofte har oplevet, fokusere på hvad børnene skal lære (Underviser, act2learn pædagogik, 46.12). Vi forstår således, at strukturen i læringskontrakten herved får en hensigt om, at være en øvelse for pædagogerne i at forholde sig didaktisk og evaluerende til sin egen praksis, som også er en del af indholdet i uddannelsen; at pædagogen må interessere sig for, hvad hun kan gøre og ændre ved sin egen ageren og rammerne i praksis.

Men vi kan også forstå afsættet i mål på en anden måde. I den læringsmålsorienteret didaktik, som udspringer af den angelsaksiske curriculumtradition, udformes mål i forhold et konkret behov for læring og kompetenceudvikling; heri kommer også tanken om, at eksplicitte mål kan forstærke læreprocessen (Keiding, 2013b). Samtidigt skal målene omsættes i forhold til, hvad der er relevant og behov for i en specifik kontekst, og læringen skal sættes i spil i kompetencer, der understøtter det udviklingsbehov, der er i praksis (Keiding, 2013b). Med andre ord taler en læringsmålsorienteret didaktik ind i et afsæt i overordnede mål (for eksempel bekendtgørelse om professionshøjskoler), som omsættes i læringsmål (for det enkelte diplommodul), derefter delmål (pædagogens mål i kontrakten, på baggrund af læringsmål), som i sidste ende resulterer i en opøvet relevant kompetence. Dette gengiver underviser også undervejs i interviewet, hvor hun italesætter, at en af hensigterne med kontrakten er, at

få pædagogerne til at udvælge deres mål i kontrakten, på baggrund af det indhold der har været i undervisningen (som er på baggrund af overordnede læringsmål for diplomuddannelse) (Underviser, act2learn pædagogik, 14.25, 26.37). Som nævnt bliver kontrakten ifølge underviser en måde at holde fokus, og vælge det rigtige fokus. Sammen argumentation finder vi i Keidings gengivelse af Magers beskrivelse af *”eksplicitte mål som en ’kontrakt’, der gør det klart for eleverne, hvad forventes at være resultatet af deres indsats”* (Keiding, s. 380, 2013b). Hermed bliver tegn og evaluering særligt interessante. I læringskontrakten knytter de an til at skulle være konkrete og observerbare, og målenes tilsigtede læring skal komme til udtryk gennem konkrete ændringer i handlinger. Underviseren begrunder dette med en forståelse om, at jo mere konkrete tiltag er, jo nærmere praksis vil læringen komme og jo mere overskueligt, og jo højere grad er der for, at målene lykkes (Underviser, act2learn pædagogik, 26.37). I denne tradition vil det heller ikke være op til den lærende alene at definere sine mål; de skal være relevante i en større sammenhæng (Keiding, 2013b). Modsat den klassiske dannelsesestænkning, hvor målet er det hele menneske. Det vil sige, at i det perspektiv, at pædagogens læring og nye kompetencer skal udfylde en ‘mangel’, harmonerer det med at lederen, som tidligere nævnt, skal forpligte pædagogen på netop dette.

Der er i kontrakten ingen eksempler på mål, tiltag og tegn. Dette giver mulighed for at læse eller tillægge andre betydninger i kontrakten, end dem vi fra underviser forstår som tiltænkt. Forandringen kan, ud fra hvilken læring der er afsættet, indebære ønsket om ændringer i børnenes adfærd, kolleger og leders adfærd, rammerne for praksis, eller i forståelserne for praksis. Når vi forstår læringskontrakten i et didaktisk perspektiv, åbner det for forskelligt indhold i målene og hvilke tiltag og tegn, der arbejdes med. I dannelsesestænkningen vil relevante mål i høj grad bliver defineret ud fra pædagogens egen fortolkning af, hvad der er relevant at arbejde videre med. Hun vil omstætte læringen til de handlinger, hun vurderer som centrale i hendes forståelse af sin rolle og sin praksis. Målene kommer i en curriculær forståelse til at handle om, hvordan de ovenfra besluttede mål kan implementeres i praksis som delmål.

Vi kan også forstå kontraktens didaktik i et tredje perspektiv. I og med målene udformes af pædagogen og skal definere de forandringer, der ønskes på baggrund af hendes læring, finder vi ligheder til portfolio metoden, som netop arbejder med mål for egen læreproces, enten formativt eller summativt. Dette læringsredskab har også rod i curriculumtraditionen, men er med Lund, Ellmin, Taube og Dysthe (Lund, 2008) beskrevet ind i dannelsesestænkningen.

I denne forståelse af mål er der et fokus på den lærendes refleksion over egen læring og læreproces. I tråd hermed kommer tiltag til at være noget, som understøtter pædagogens læring. Læringskontraktens hensigt bliver således at videreføre læreprocessen fra uddannelsen, som vi også finder i underviserens beskrivelse, blandt andet i form af at anskue processen i før-, under- og efterfaser. Lederens rolle bliver, i denne optik, at være vejleder og sparingspartner for pædagogen og hendes individuelle læreproces, som vi også har beskrevet ud fra Rasmussen, Stroustrup & Thøgersen (2006).

4.5 Læringskontrakten som redskab

På baggrund af ovenstående analyse kan vi betragte læringskontrakten som et redskab. Men et redskab der har flere funktioner indlejret i sig. På den ene side er redskabet rettet mod pædagogens fortsatte læreproces i praksis. Særligt underviserens italesættelse af dokumentets hensigt understøtter dette. I denne måde at anvende redskabet på, er pædagogens rolle at være lærende, og i den proces skal/må hun støttes af sin leder (og kolleger). Pædagogen er forpligtet på at arbejde med den viden og de kompetencer, hun har med fra uddannelsen. På den anden side er redskabet rettet mod at støtte en fælles læreproces i praksis. Det pædagogen har lært, skal hun 'videregive' til sine kolleger. Her er det særligt Aalborg Kommunes ønske om organisatorisk læring og generel kvalificering, der spiller ind. I den optik bliver pædagogens rolle at facilitere en læreproces. Pædagogen er forpligtet på at 'kvalificere kolleger'. Samlet set forstår vi, at læringskontrakten bliver et redskab, der vil bygge bro, dels imellem teori og praksis i pædagogens individuelle læreproces, og dels imellem min og vores læring, med organisatorisk læring for øje.

4.5.1 Redskab der bygger bro imellem teori og praksis

Vi kan forstå, at læringskontrakten skal forpligte og støtte den enkelte pædagog i at omsætte det, hun har lært i sin uddannelse, til at kunne anvendes i praksis. Med andre ord, bygge bro imellem teori og praksis. Dette kommer blandt andet til udtryk i, at pædagogen skal sætte sine mål, og begrunde disse, ud fra det teori og forskning hun har beskæftiget sig med i løbet af uddannelsen. Dette fremgår af både selve dokumentet og af interviewet med underviser. Vi vil dog fremhæve, at feltet hvor pædagogen skal begrunde, hvorfor hendes mål er vigtige, kan tolkes forskelligt. Som tidligere nævnt kan det læses som en begrundelse af, hvorfor målet er vigtigt for den konkrete praksis, hvor underviseren mener, at argumentet skal have rod i den teori og forskning, undervisningen har præsenteret.

På baggrund af interviewet med underviseren forstår vi i relation hertil to perspektiver i pædagogens definering af målene. For det første bliver udvælgelsen af indholdet til mål en forlængelse af den udvælgelse, som de under uddannelsesforløbet har arbejdet med. Underviseren forklarer, hvordan hun i undervisningen har arbejdet med, at styrke pædagogernes læring, ved at hjælpe dem i at afgrænse indholdet. Hun begrundet det i en forståelse af dybde læring, som vi finder i transfer teori (Underviser. act2learn pædagogik, 14.25). Som det andet vægter underviseren, at afgrænsningen er med til, at pædagogen holder fokus. I dette perspektiv bliver læringskontrakten et redskab, som understøtter den læreproces, som er igangsat i uddannelsen, og som skal fortsætte i praksis. Gennem arbejdet med mål styres og styrkes læreprocessen, hvilket skal gøre, at læringen kommer til udtryk i konkrete kompetencer.

At pædagogen skal omsætte udvalgte af dele uddannelsens faglige stof til konkrete mål, fordrer en refleksion, som underviseren også fremhæver. Læringskontrakten bliver dermed et redskab, der får pædagogen til at reflektere, således det understøtter hendes individuelle proces. I et læringsteoretisk perspektiv opnås der med kontrakten, at pædagogen må forholde sig reflektivt til sin egen læreproces på uddannelsen, for at kunne italesætte hvad der har været den vigtigste læring i forhold til praksis. Og hvis vi følger Mezirow (2012), er det netop i den refleksion, at pædagogen kan skabe mening i det nye, hun har tilegnet sig. Dette gælder også de erfaringer hun gør sig undervejs i arbejdet med målene. I det perspektiv bliver dokumentet i dets opbygning lidt stift, i forhold til at rumme en aktiv proces, med behov for formativ evaluering.

Som vi tidligere har beskrevet, italesætter underviseren, at hensigten med læringskontrakten er, at udformningen af mål, tiltag og tegn, skal få pædagogen til at forholde sig til sin egen didaktik. Pædagogen skal altså have sin egen ageren og rammerne i praksis for øje, når hun formulerer sine mål. Dette fremgår dog ikke tydeligt af selve dokumentet, hvor fraværet af eksempler under mål, tiltag og tegn ikke hjælper med at styre i den retning.

Det er ikke læringskontrakten alene, der skal understøtte pædagogen. Lederen har også en afgørende rolle i den proces, hvor pædagogen arbejder med sine mål. Lederen skal blandt andet støtte sin medarbejder, og underviseren anbefaler dem, at bruge læringskontrakten aktivt og i dialog. Vi har i ovenstående analyseret os frem til forskellige betoning af lederens funktion, hvor denne både kan være en garant for, at pædagogen får tid og mulighed til at

arbejde med sine mål, og en sparringspartner, og vurdere på pædagogens tiltag. Med denne vægtning af lederens involvering og forpligtelse, kan det undre, at selve dokumentet 'læringskontrakt' ikke tydeliggør dette. Det kunne have været en rubrik med plads til aftaler med leder, opfølgende samtaler eller lederens kommentar.

4.5.2 Redskab der bygger bro imellem min og vores læring - organisatorisk læring

Vi kan forstå en hensigt om, at læringskontrakten skal være et redskab, som bygger bro imellem pædagogens læreproces og praksis. Den skal understøtte, det vi forstår som, organisatorisk læring, da pædagogens læring skal omsættes til handling og derigennem ændre på praksis (Stegeager & Laursen 2011b).

Dette gøres ifølge underviseren blandt andet ved, at læringskontrakten taler ind i en proces, som strækker sig fra før uddannelsen starter, ind over selve uddannelsen og ind i det som sker efterfølgende i praksis. Læringskontrakten skal ses i samspil med kursusdagene før og efter uddannelse, og kan derfor med de rette mål åbne for en refleksion over praksis i forhold til læring, både for pædagogen alene, men også i samspil med kolleger og leder. Underviseren italesætter act2learn pædagogiks afsæt i teori om transfer, og vi genkender den nye struktur, som læringskontrakten er en del af, i denne teori (Stegeager & Laursen 2011, Wahlgren & Aarkrog, 2012,). Når vi inddrager vores forståelse af organisatorisk læring, rejser det spørgsmålet om, hvordan læringskontrakten påvirker oplevelsen af og muligheden for den translation af læring, vi med Stegeager og Laursen (2011b) finder central heri.

Vi inddrager det element, at pædagogen ikke er alene i og om sin praksis; hun er en del af et fællesskab. Der hvor kontrakten, så at sige, skal have sit liv, er i pædagogens praksis og daglige virke. Da hun således også skal forholde sig til, hvad hun har brug for fra sine kolleger og sin leder, inddrages disse også i dette 'liv'. I forlængelse heraf kan vi ud fra ovenstående analyse af læringskontrakten under os over, hvorledes hensigten om at forpligte kolleger og leder sammen med pædagogen, kommer til udtryk i læringskontrakten. Underviseren fremhæver, at alle skal forpligtes, særligt pædagog og leder. Vi forstår, at pædagogen med læringskontrakten har forpligtet sig - som minimum overfor sig selv, men det har de øvrige aktører ikke. I hvert fald ikke på dokumentet. Det vil sige, at en forpligtelse på de mål pædagogen sætter i læringskontrakten, må foregå i kommunikationen om kontrakten; i det samspil der rækker udover det fysiske dokument. Men ud fra læringskontraktens udformning, er det ikke selvfølgelig, at denne hensigt lykkes, eller blot forstås på samme måde i

praksis. Som nævnt er der i læringskontrakten ikke plads til andre perspektiver end pædagogens, men hvis organisatorisk læring skal lykkes, bliver dels udvekslingen af erfaring central og dels kommunikationen om forpligtelsen på læring (Stegeager og Laursen, 2011b). Dette 'liv' i praksis skal vi undersøge nærmere i næste kapitel, hvor vi tager afsæt i praksis.

Vi finder i underviserens udsagn en hensigt om, at læringskontrakten skal støtte en formidling af læring fra pædagog til praksis. I kontrakten ekspliciteres der som nævnt ingen rammer for kommunikationen imellem pædagog og praksis. Vi finder dog argumentet om, at afsættet i teori og forskning i begrundelser for mål, ligeledes skal danne afsæt i den faglige samtale imellem kolleger. Læringskontrakten bliver i denne forståelse en eksplicitering af læring, som pædagogen kan støtte sig op af i samspillet med kolleger.

I det omfang pædagogens mål involverer, at kolleger også skal handle anderledes, ændrer det også på pædagogens rolle. På den måde bliver hun facilitator for den læreproces, der igangsættes i praksis, og læringskontrakten kan blive et redskab, hvori pædagogen formulerer sin didaktik i forhold til denne facilitering.

5 Analyse af læreprocessen i praksis

I dette kapitel tager vi afsæt i erkendelsen fra forrige kapitel om, at læringskontrakten kan virke som et redskab, der både understøtter pædagogens individuelle læreproces, og en fælles læreproces i praksis. Dette danner rammen om strukturen i dette kapitel, således at vi først analyserer på den del af vores data, som omhandler pædagogens individuelle læreproces, og derefter det, som omhandler en fælles læreproces. Indledningsvist vil vi kort beskrive vores informanter, og hvordan der i de to børnehaver arbejdes med læringskontrakten.

I børnehave A er det pædagogen Heidi, der har været på de to moduler på pædagogisk diplomuddannelse. Det er første gang, Heidi har været på formel uddannelse, siden hun blev uddannet pædagog, og hun har været ansat i børnehave A i sytten år. Hun har, for at blive valgt til at være den person fra dagtilbuddet, der kom på PD i år, skrevet en ansøgning til dagtilbudslederen. Heidis leder, Vivian, har været leder i børnehaven i 10 år. Hun har deltaget i de kursusdage, act2learn pædagogik har tilbudt i forbindelse med Heidis uddannelse. Heidi har udfyldt læringskontrakten, og hendes mål er at have fokus på narrativer, sikre en bedre overgang for de yngste børn, og anvende en ny evalueringsmodel 'tegn på læring'. I gruppeinterviewet deltog Katja, Mona og Ida.

I børnehave B er det pædagogen Carina, der har været på PD. Det er også første gang hun deltager i den type uddannelse. Carinas leder, Bent, var den der foreslog, at det blev Carina, der kom på uddannelsen. Han havde argumenteret for det overfor sin leder, dagtilbudslederen. Bent har mange års ledererfaring, men har blot været leder i børnehave B i et år. Han har, ligesom Vivian, deltaget i kursusdagene for ledere, i forbindelse med Carinas uddannelse. Carina anvender også læringskontrakten, og hendes mål er at skabe systematik i personalets skriftlige informationer omkring børnene, at opnå en fælles forståelse af begreberne inklusion og læring, og introducere en ny evalueringsmodel 'SMTTE'. I gruppeinterviewet deltog Hanne, Bodil, Lone, Mikael og Linda.

5.1 Læringskontrakt for pædagogens læreproces i praksis - når der bygges bro mellem teori og praksis

I dette afsnit forfølger vi det, vi fandt i analysen af læringskontrakten og underviserens italesættelse af denne, som knytter an til pædagogens individuelle læreproces. Her drejer det sig om pædagogens forpligtelse på at arbejde videre med det hun på uddannelsen har lært, hvorledes hun er motiveret for dette, og hvordan hun kan reflektere over sin egen læreproces.

5.1.1 Pædagogens forpligtelse

Vi har i kapitel 4 analyseret os frem til, at læringskontrakten kan betragtes som et individuelt redskab til at fastholde en individuel læring. At dokumentet forpligter pædagogerne på at fortsætte deres læreproces i praksis. Begge pædagoger har også italesat i interviewene, at læringskontrakten hjælper dem med at fastholde det videre arbejde i praksis.

Jeg tror, den har været med til at skærpe. Fordi du bliver holdt fast på det, du skrev dengang. Hvis nu jeg ikke havde haft den, så kunne jeg godt have drejet det lidt undervejs, sådan at det havde passet. Nu bliver jeg holdt fast på det jeg havde som mål. Så det har skærpet mit fokus. (1. Interview. Carina, børnehave B, 29.23)

Carina beskriver her, hvordan det har støttet hende, at formulere på skrift, hvad hun ville arbejde med. Hendes egne ord er, at det *fastholder* hende, og *skærper* hendes fokus, således at hun ikke undervejs i arbejdet kommer væk fra den oprindelige tanke og intention. Det kan vi forstå som, at læringskontrakten forpligter hende på at arbejde med præcist de mål og

tiltag, som hun formulerede på den kursusdag, hvor hun blev introduceret for læringskontrakten. “[...] *Det har givet mig lidt en køreplan i forhold til, hvad det er jeg gerne ville. At jeg lige fik tankerne skrevet ned*” (1. Interview. Carina, børnehave B, 17.33). Den køreplan hun får, er med til at forpligte hende på bestemte handlinger og holde et særligt fokus.

Heidi taler også om at blive fastholdt på arbejdet med sine mål, trods det at dagene går, og hverdagens andre opgaver også skal prioriteres (2. Interview. Heidi, børnehave A, 22.50). At have formuleret sig i en læringskontrakt, giver hende fokus, som det også gør for Carina. Vi kan med andre ord forstå, at begge pædagoger oplever, at kontrakten forpligter dem på, at få arbejdet med de fastsatte mål også over tid.

Den måde både Heidi og Carina italesætter læringskontrakten på, er i en positiv tone. I begge interviews omtaler de den forpligtelse, der ligger i læringskontrakten, som noget der er godt. At det er positivt, at blive forpligtet på at arbejde med konkrete mål. De taler flere gange om, at det giver mening for dem, at arbejde ud fra læringskontrakten, og hvorledes den støtter dem i at lave positive forandringer i deres praksis. Heidi fortæller for eksempel om, hvordan hendes mål om at sætte fokus på narrativer, har givet hende mulighed for at støtte børnene på anden vis (1. Interview. Heidi, børnehave A, 28.13).

Når vi inddrager Illeris (2014) og hans perspektiver på drivkraftdimensionen, kan vi forstå den store betydning, følelser har i en læreproces. Han peger på, at “*der skal psykisk energi til at gennemføre en læreproces*” (Illeris, 2014, s.37), hvilket vil sige, at der skal være noget, der også følelsesmæssigt kan drive tilegnelsen af noget nyt, og at dette er en del af selve læringen. I det perspektiv er der stor sandsynlighed for, at læringskontrakten støtter tilegnelsen af den nye viden omsat i praksis, fordi de har positive følelser om den, og det forstærker motivationen for at bruge den og gennemføre målene.

På baggrund af analysen af interviewet med underviseren fra act2learn pædagogik, kan vi forstå, at læringskontrakten også skal forpligte lederen, og være et afsæt for en dialog imellem pædagog og leder. Dette for netop at kunne understøtte pædagogens proces. Carina fremhæver flere gange sin leders rolle som afgørende for, at hun kan arbejde med sine mål.

Min leder prioriterer det højt, og det betyder jo også noget. Det kan jeg høre har været svært for andre. Altså jeg kan.. Han sagde ”sæt lige noget tid af og hvis der skal vikar ind, så skal der vikar ind”. Det er jo en prioritering. At vi

skal have det her til at lykkes. Det er fedt. Jeg kan jo brænde aldrig så meget, men hvis jeg ikke har en medspiller, så bliver det svært. (1. Interview. Carina, børnehave B, 20.35)

Hun fortæller, at hendes leder, Bent, er blevet hendes medspiller i processen, hvor hun arbejder med sine mål. Han har forpligtet sig på at støtte hendes arbejde, og han viser hende tydeligt, at han vil prioritere dette. Denne oplevelse, fortæller Carina, har været gennemgående fra starten af uddannelsen, hvor de undervejs har været i dialog om, hvad der i Carinas uddannelse kunne være relevant for resten af børnehaven. Heidi oplever også denne støtte fra sin leder, og hun fortæller blandt andet om, at lederen har prioriteret, at Heidi i en periode skal have en ekstra kollega, så hun får mere tid til at arbejde med sine mål (2. Interview. Heidi, børnehave A, 24.14). Følger vi igen Illeris (2014), kan dette forstås i forhold til hans perspektiver på samspilsdimensionen, som betegner det, at læring finder sted i et samspil med omgivelserne. Hvor han netop fremhæver det som vigtigt for læringsmulighederne, at der er *“mulighed for aktiv medvirken og medbestemmelse”* (Illeris, 2014, s.134). Det vil sige, at det samspil pædagogerne oplever med deres ledere, hvor de netop bliver mødt og har mulighed for at agere og indvirke på praksis, og får plads til at gøre sig erfaringer, øger læringsmulighederne. Samtidig forstærkes dette i kraft af de positive følelser, pædagogen forbinder med dette samspil, hvilket vi kan forstå som drivkraften.

Vi kan på baggrund af ovenstående forstå, at act2learn pædagogiks hensigt om også at forpligte lederne udledes i praksis. Det betyder, at læringskontrakten fungerer som en aftale imellem leder og pædagog, og det sætter pædagogens forløb og arbejde med at omsætte sine mål på dagsordenen i børnehaven. Vi forstår også, at den positive oplevelse af samspillet øger pædagogen læringsmuligheder. Man kan sige, at pædagogen oplever, at det bliver legalt for hende at arbejde med sine mål og tiltag, fordi lederen ikke bare har forpligtet sig på at støtte dette arbejde, men også gør det på en måde, som støtter hendes læring.

5.1.2 Pædagogens motivation for læreprocessen

Vi fandt i analysen af læringskontrakten frem til, at den kan anvendes som en didaktik for pædagogens egen læring. Der hvor hun interesserer sig for, hvad hun skal lære, og hvordan hun skal lære det, når hun vender tilbage til praksis. Vi fandt også, at det ikke var entydigt hvilken didaktisk tilgang læringskontrakten benytter, da det ville være det indhold den enkelte pædagog udfyldte den med, der ville være afgørende. I vores møde med praksis finder

vi, at både Heidi og Carina har i deres mål i læringskontrakten fokuseret på handlinger, som involverer kollegerne. Målene handler i vid udstrækning om ændringer i praksis og hvordan de får deres kolleger til, at være en del af disse ændringer. Det vil sige, at læringskontrakten nærmere får karakter af at være pædagogens didaktiske overvejelser for udbredelsen, af det hun har lært, til sine kolleger. Dette forfølger vi i afsnit 5.2.2. Dermed kan det betyde, at pædagogerne ikke har meget opmærksomhed på, at det er en proces for dem selv, at skulle omsætte det de har læst om på uddannelsen, til deres egen ageren. Dette kan gøre, at pædagogen ikke har så meget fokus på sig selv som lærende, men mere på sig selv som igangsætter af noget nyt.

Dette afspejler sig også hos Heidi. Hun fortæller i interviewet, at hun af sin leder var blevet opfordret til at fordybe sig i det hun selv fandt interessant på uddannelsen, men senere fremhæver hun, at hun ville ønske, at hun havde mødt nogle forventninger i stedet. Mellem linjerne siger Heidi, at hun godt kunne tænke sig, at der havde været en forventningsafstemning inden uddannelsen i forhold til hele husets behov for ny læring. At det kunne have været en måde at sortere i uddannelsens indhold på. Dette peger også, at Heidi forstår, at målene i læringskontrakten skal kunne give mening for hele personalegruppen og lederen. At det hun har lært på sin uddannelse, ikke blot skal være for hende, men at hun skal *bidrage med noget* (2. Interview. Heidi, børnehave A, 04.55).

Dette fortæller os om, hvad der motiverer hende. Heidi har således ikke kun fokus på sin egen udvikling, men i høj grad også en generel udvikling af den praksis, hun deler med sine kolleger. Når vi inddrager såvel Illeris (2014), som Lorentzen & Niemann (2010) må vi netop interessere os for pædagogernes motivation, når vi undersøger deres læreproces. I vores tolkning af dokumentet og underviserens udsagn kom vi i forrige kapitel frem til, at afsættet for målene tages i pædagogens læring, og det hun vurderer som sin vigtigste læring. Dette kan vi forstå som et ønske om, at pædagogens motivation kommer i spil. Heidi taler i nedenstående citat om hendes perspektiv på at sætte sig mål.

[...] (Jeg vil) arbejde mere igennem på den måde ud fra praksis, og ikke så meget ud fra hvad jeg selv personligt tænker, der er vigtigt for mig. Men det er jo en syg blanding, for sådan er det jo også alligevel, for man bliver... Der er nogle gange jeg synes, at musik er meget, meget vigtigt for børnene (griner),

men det har jo også noget at gøre med, at jeg selv godt kan lide det. (2. Interview. Heidi, børnehave A, 31.30)

Heidi er i citatet ved at svare på spørgsmålet om, hun kunne forestille sig at lave en ny læringskontrakt for sig selv, når hun er færdig med den nuværende. Hertil svarer hun, at hun næste gang blandt andet vil sætte sig mål, som i højere grad tager afsæt i noget praksisrelevant, fremfor personlig interesse. Samtidig forklarer hun, at det måske ikke er så lige til at skille ad. Når vi følger Lorentsen & Niemann (2010), sætter Heidi ord på, at sammenblandingen af ydre og indre motivation altid er tilstede, når der vægtes, hvad der skal arbejdes med. Motivation kan derfor ikke betragtes som noget entydigt indre eller ydre, men at der er tale om en sammensmeltning. Dette italesætter Carina også. I følgende citat forklarer hun baggrunden for udvælgelse af mål i læringskontrakten.

Carina: Jamen, jeg tog først og fremmest afsæt i mine personlige mål, men også meget ud fra institutionen. Det var nok mest dem (de personlige mål, red.), at det så passede rigtig godt overens, da vi så sad og snakkede om Bent ønsker for det, det var så rigtig dejligt.

Interviewer: Så det var den fornemmelse du havde?

Carina: Ja, hvad jeg selv vidste hvad der var mine hængepartier, men også husets. Jeg har jo været her i mange år, så det smelter jo meget godt sammen. Tænker jeg egentlig. (2. Interview. Carina, børnehave B, 00.55)

For Carina har formuleringen af indholdet i læringskontrakten taget afsæt i personlige mål, og omkring de områder hun vurderer, at hun mangler kompetencer og viden. Det hun kalder *hængepartier*. Med Lorentzen & Niemanns (2010) begreber kan vi forstå det som kompetencemotiveret; hun tager afsæt i det, hun er optaget af og gerne vil blive bedre til. Dette understreges af, at Carina, ligesom Heidi, også er bevidst om, at det hun personligt vægter, også er noget, der har en relevans for praksis generelt. Dette kan vi forstå som et udtryk for den sammensmeltning imellem indre og ydre motivation, og arbejdslivet og identiteten, som Lorentzen & Niemann (2010) finder. Med andre ord, det der er vigtigt for pædagogen, er vigtigt for praksis, og omvendt.

Læringskontrakten er medvirkende til, at pædagogen bevidst forholder sig til motivationen i læreprocessen. At hun tager afsæt i et indhold, som hun er positivt stemt overfor, interesseret i, og har lyst til at arbejde med, vil, ifølge Illeris (2014), styrke tilegnelsesprocessen.

Denne proces styrkes af det samspil, som pædagogen indgår i praksis. Vi kan på den baggrund forstå, at når pædagogen mødes i praksis med en interesse og opbakning i forhold til det, der også for praksis er relevant, styrkes læringen.

5.1.3 Pædagogens refleksion over egen læreproces

Ifølge underviseren fra act2learn pædagogik skal læringskontrakten støtte en refleksion hos pædagogen (Underviser, act2learn pædagogik, 26.37). Pædagogen skal reflektere, over det hun har lært i undervisningen, og på den baggrund udvælge sine mål i forhold til det der kunne være relevant i praksis. Altså en refleksion over sin egen læring. Når vi ser på den refleksion læringskontrakten som dokument fordrer i sit 'liv' i praksis, er det i evalueringen, at pædagogen skal reflektere. Der er ikke i dokumentet signaleret en refleksion undervejs i arbejdet med målene. Men når vi spørger pædagogerne, finder vi, at de reflekterer og forholder sig til deres nye viden fra uddannelsen i forhold til de situationer der opstår i praksis. Ofte i forbindelse med arbejdet med målene. Carina fortæller i nedenstående om hvad det har betydet for hende som fagperson, at have deltaget i PD modulet.

[...] Jeg synes det har været så utrolig givende for mig. Jeg kan mærke mere og mere egentlig, hvor meget jeg trængte til at få det der faglige boost jeg fik. Også det teoretiske og jeg kan mærke, at jeg føler, jeg har hele tiden noget lige at falde tilbage på, det er som om, det der stået, det følger med hele tiden. Så jeg henter hele tiden nogle ting frem, som jeg gerne lige vil prøve og videreudvikle og gøre noget ved. Så det har bare været kanon fedt. (2. Interview. Carina, børnehaven B, 06.56)

For Carina har uddannelsen betydet et *fagligt boost*. Dette knytter sig til hendes faglige identitet, og hun har lyst til at ændre sine handlinger på baggrund af denne viden. Heidi fortæller ligeledes, hvordan hendes viden og mål er blevet styrende for hendes egne handlinger og forståelse af sig selv i praksis. Hun kommer med eksempler på, hvordan hun reflekterer over at bruge sin læring i de faglige diskussioner (1. Interview. Heidi, børnehaven A, 31.31).

Ved at følge Mezirow (2012), kan vi forstå, at pædagogerne i refleksionen forholder tidligere erfaringer og meningstilskrivelser til deres nye erfaringer. Og herigennem korrigeres tidligere antagelser på baggrund af deres nye viden. De har gennem uddannelsen fokus på deres

egen faglighed og den praksis, som de handler og agerer i til dagligt. Det vil sige, at pædagogerne har forholdt den nye viden til deres meningsperspektiver; de erfaringer og forståelser, de har om dem selv som fagperson og deres praksis. Dette afspejler sig også hos Carina, som fortæller, hvordan hun oplever, læreprocessen har påvirket hende nu, hvor hun er tilbage i praksis. Hun beskriver blandt andet, at hun har flere tanker bag sine handlinger og at det *gennemsyrer* hende (2. Interview. Carina, børnehave B, 08.56). Carinas beskrivelse af læreprocessen kan vi forstå som transformativ; den har indvirkning på, hvordan hun ser på sig selv som fagperson og hendes fagligt funderede handlinger. Vi forstår med Mezirows (2012) kobling af refleksion til problemløsning, at refleksionen er både i forhold til, indholdet - hvordan Carina vurdere sine hidtidige og kommende handlinger, processen - Carinas refleksion over hvilke forståelser og normer der kommunikerer om praksis og pædagogen som fagperson, og endelige i forhold til præmisserne - på hvilket grundlag Carina med sin nye viden kan foretage denne revurdering.

Vi har analyseret på pædagogernes refleksion over egen læreproces. De fortæller begge to om den forandring, der er sket med dem. Denne refleksion kommer i høj grad i arbejdet i praksis, særligt med fokus på problemløsningen indhold og proces. Vi finder ikke, at pædagogerne i brugen af læringskontrakten forholder sig kritisk til denne refleksion. Som nævnt rummer læringskontraktens struktur heller ikke plads til dette. Refleksionen over præmisserne kommer således først der, hvor vi går ind og spørger til, hvordan de bruger deres læring i praksis. Dette hænger sammen med, som vi flere gange har nævnt, at deres mål i vid udstrækning omhandler, at deres kolleger også skal handle anderledes. Det vil sige, at pædagogen i evalueringen skal reflektere over det, hun får sat igang i relation til kolleger. I stedet for at reflektere over hvordan og hvorfor hun selv har handlet som følge af sine mål og tiltag. Dette forfølger vi i de kommende afsnit, hvor vi undersøger læringskontrakten som redskab til at bygge bro imellem pædagogens læring og en fælles læring for hele personalet i børnehaven.

5.2 Læringskontrakt for fælles læring i praksis - når der bygges bro imellem min og vores læring

I dette afsnit analyserer vi hvorledes, vi kan betragte læringskontrakten som redskab til, at bygge bro imellem den individuelle læring pædagogen har fra uddannelse og den læring, som kommer med implementeringen i praksis. På baggrund af den forgående analyse, kan

vi forstå, at forankringen af pædagogens læring forpligter både pædagog, leder og kolleger. I den læreproces som kommer som følge af sigtet mod forankring, forstå vi, der er mulighed for, at pædagogen udover at være lærende, også er facilitator. Med hensigten om at læringskontrakten skal virke som redskab til at sikre planlægning og udførelse, og at målene inddrager kolleger, får pædagogen en særlig rolle. Vi vil i dette afsnit også belyse, hvordan læringskontrakten, med sin struktur har indflydelse på læreprocessen som organisatorisk.

5.2.1 Forpligtet til fælles læring

Vi kan forstå, at læringskontrakten ikke kun har til hensigt at forpligte pædagogen, men også lederen og kollegerne, hvis den skal imødekomme ønsket om organisatorisk læring. Vi har i ovenstående afsnit fremhævet, at pædagogen finder støtte i, at lederen føler sig forpligtet til at prioritere læreprocessen i praksis. Lederne i begge børnehaver finder det også vigtigt, at de bliver inddraget og skal forholde sig til deres medarbejders proces. Om ledernes betydning, siger Bent følgende:

[...] For en ting er at komme tilbage som medarbejder, hvor man står overfor sin leder, og man står overfor sine kolleger. Hvis det er sådan at man ikke når igennem, i hvert fald til første fase som hedder ledelsen, så kommer den aldrig videre ud, for så kommer den ikke videre. Det kan man risikere i hvert fald. Jeg synes, det er vigtigt [...] (Leder, Bent, børnehave B, 22.18).

Vi forstå, at det for Bent er et vigtigt skridt i processen, med at arbejde med implementeringen af ny viden og handlinger i praksis, at ledelsen bakker op. Han siger direkte, at man risikerer, at det *ikke kommer videre*, hvis lederen ikke forpligter sig på at støtte pædagogen. Vi kan således forstå, at lederen i Bents optik har en funktion af gatekeeper, i forhold til hvad der kommer på dagsordenen i praksis, og at det er lederen, som har det overordnede ansvar for, hvad der bliver arbejdet med i praksis. Bent fortsætter med at sige, hvordan han generelt vurderer, at læringskontrakten har haft indflydelse på dette forløb. *"[...]Jeg synes, det er godt med den opfølgingsdag. Jeg synes, det er godt med den læringskontrakt, for det er med til at hive nogle de ledere ud af busken, som ikke har været så heldig at have sådan en som Carina, der har været afsted[...]"* (Leder, Bent, børnehave B, 22.18). Vi kan forstå, at Bent vurderer, den positive virkning læringskontrakten har med at *hive lederne ud af busken*. Læringskontrakten tvinger lederne til at forholde sig til pædagogernes læring. Med lærings-

kontrakten ekspliciteres den sparring, der, ifølge underviseren, skal fortsætte efter uddannelse ind i praksis. Det vi forstår skal lede mod organisatoriske læring, igangsættes og fastholdes af pædagogen med støtte fra lederen. Vi forstår ud fra Stegeager & Laursen (2011a) denne læreproces som en bevidst intervention, i det målene i læringskontrakten beskriver konkret, hvad der skal arbejdes med og hvad resultatet skal ende med. Det er pædagogens læring, som bliver styrende for retningen, men i dette perspektiv bliver det således pædagogen sammen med lederen, der skal sikre en bevægelse i hele børnehaven. Læringskontrakten er med sin forpligtelse af pædagog og leder i forhold til målene med til at forstærke denne form for organisatorisk læring.

Vivian fremhæver ligesom Bent, at læringskontrakten tydeliggør, hvad der skal arbejdes med. Hun siger; *"Det er meget mere forpligtende, at lave sådan en læringskontrakt, og det er lettere at gå til, så man ved at det, er det der skal arbejdes ud fra"* (Leder, Vivian, børnehaven A, 06.28). Vivian fremhæver, at læringskontrakten giver et grundlag at *arbejde ud fra*, og med de konkrete tiltag, tegn og evaluering gives der en styring for, hvad der arbejdes hen imod. Ifølge Stegeager & Laursen (2011a) beskriver det den retning, der skal være for bevægelsen i praksis. Vi kan i ledernes udtalelser forstå at hensigten om, at forpligte, såvel som at konkretisere, også oplevses af lederne i denne læreproces i praksis.

At både leder og pædagog ved, hvad der arbejdes ud fra, kan også være medvirkende til, at give den forventningsafstemning, som vi i ovenstående har belyst, Heidi efterlyser forud for uddannelsesforløbet. Vi finder, at læringskontrakten har givet anledning til samtale imellem leder og pædagog. Bent og Carina har undervejs i processen haft samtaler, særligt med fokus på det de arbejder med i praksis, og Vivian og Heidi har taget afsæt i læringskontrakten i en medarbejderudviklingssamtale. Dog har hverken Vivian eller Bent overblik over, hvad der står i læringskontrakten, da vi spørger ind til dette undervejs i interviewene. Så selvom lederne ikke direkte har været medbestemmende i ordlyden i kontrakten, har de forholdt sig til indholdet i den, og forpligtet sig på at have en rolle i forhold til dette. På baggrund af analysen af interviewet med underviseren, kan vi forstå, at læringskontrakten skal være et afsæt for en dialog imellem pædagog og leder. Dette for netop at kunne understøtte pædagogens proces. I den forbindelse fremhævede vi, at lederens rolle kunne forstås som værende vejleder eller vurderende på pædagogens proces. Denne forståelse går ikke igen i praksis, selv beskriver de kommunikationen imellem dem som en sparring, som giver en lige forpligtelse på, at være handlende i forhold til det læringskontrakten fodrer.

Vores data peger også på et andet perspektiv, at pædagogens læring skal deles. Vivian fremhæver en oplevelse af, at Heidis nye viden skal deles, og at dette er kommet tydeligere frem med læringskontrakten (Leder, Vivian, børnehave A, 01.59). Hun sammenligner med et tidligere forløb, hvor hun ligeledes havde en medarbejder på PD, og fortæller, der ikke tidligere har været meget fokus på, at den læring som kom gennem PD, skulle gøres fælles. Vivian oplever nu, at der i langt højere grad er fokus på, at resten af personalegruppen skal have del i den viden, pædagogen kommer tilbage med. Hun fortæller: *“Jeg tror, det der har gjort det anderledes, det er, at jeg har været med hele vejen igennem. Jeg har været med sådan på sidelinjen[...]*” (Leder, Vivian, børnehave A, 3.01). For Vivian, ligesom Bent, er det strukturen for forløbet, hvor vi forstår læringskontrakten som en del af denne, der har været medvirkende til, at hun oplever sig forpligtet. Samtidig forstår vi, at der hos lederne er en forståelse af, at den læreproces, som er igangsat hos pædagogerne, skal deles i en fælles proces for hele huset. Lederne bliver således ikke kun forpligtet på at støtte pædagogen i sin individuelle læring, men også i inddragelsen af kolleger. Når vi med Illeris (2014) forstår læring som værende resultatet af en proces, der foregår i spændingsfeltet mellem tilegnelsesprocessen og samspilsprocessen, bliver det nødvendigt at forstå, hvordan de i praksis oplever dette samspil. Vi forstår således, at ledernes inddragelse af kollegerne og fastholdelse af pædagogens læreproces, har indvirkning på samspillet i børnehave og dermed på både pædagogens individuelle læreproces, og den fælles læreproces. Kollegerne i børnehave B italesætter også, hvorledes de forstår lederens betydning for læreprocessen, hvor de lægger vægt på det, vi omtaler som, lederens rolle som gatekeeper.

Hanne: Jeg tænker, det er en god ide, at lederen har været med på samme måde ind over. Så det ligesom bliver fælles for huset, at Bent siger god for det også. Det må også være nemmere for den medarbejder, der er afsted, at have en leder til at støtte sig i at det bliver gennemført det her. Et nyt tiltag til hele huset så det hænger godt sammen det hele.

Bodil: Det er altid rart at have en sparringspartner.

Hanne: Ja, i stedet for at komme alene hjem. (Gruppeinterview, børnehave B, 27.40)

Når Hanne starter med, at sige det er en *god ide*, lederne er synligt aktive i dette forløb, forstår vi, at de også betragter, at der er en anden lederinddragelse, end de har været vant til. Hanne og Bodil fremhæver her det væsentlige i at have en *sparringspartner*, så pædagogen,

der har været på uddannelse, ikke står alene. Det er en at støtte sig til. Men Hanne siger også, at lederes involvering er et skridt på vejen til, at Carinas nye viden kan blive *fælles*. Hun betoner, at det Carina har lært, skal hun brede ud til kollegerne. Og når lederen har sagt *god for* målene og tiltagene, så bliver denne proces *nemmere*. Når vi inddrager Mezirow (2012), kan vi forstå det som et udtryk for, at kollegerne efterprøver meningen i det nye, de bliver bedt om at være deltagende i. Med læringskontrakten kommer der en kommunikation ind i praksis, som kollegerne skal finde mening i. I det perspektiv bliver lederen den autoritet, de vender sig til, for at få fastslået gyldigheden eller rimeligheden i det kommunikerede. Når vi i børnehave B hører de siger, at inddragelsen af lederen gør læringen fælles for hele huset, vurderer vi, at lederens fokus er medvirkende til en positiv oplevelse af læreprocessen. Lederens accept af læreprocessen har derfor indflydelse på, hvordan kolleger finder og eventuelt efterprøver mening i kommunikationen – læringen. Kollegerne behøver så at sige ikke forholde sig kritisk reflekterende til den læring, der med pædagogen og læringskontrakten sættes på dagsordenen, når de finder mening i de vilkår og grundlag den kommunikerer på.

Dette syn på lederens rolle italesættes også i børnehave A. “[...]der var nogle ting, man gerne ville, man havde aftalt med sig selv og sin leder, at man gerne ville. Så på den måde har hun jo også sagt ja til det. Min leder har sagt ja til det og kollegerne, de bliver nødt til også at være en del af det[...]” (2. interview. Heidi, børnehave A, 22.50). Heidi fortæller om læringskontrakten, at den er en aftale imellem hende selv og sin leder. Heidi har fået lov til at sætte noget på dagsordenen. Det handler ikke kun om hvordan hun selv forholder sig og agerer i praksis. Ved at lederen har *sagt ja*, bliver det indforstået, at kollegerne er nødt til også at være en del af det arbejde, Heidi sætter i gang. Kollegerne bliver i hendes optik således også forpligtet gennem læringskontrakten. Det ligger indforstået, at når lederne har indvilliget på, at pædagogen skal kunne arbejde med sine mål i praksis, kan hun forpligte kolleger i denne proces. Dette ligger i forlængelse af, at pædagogen i kontrakten skal gøre sig klart, hvad hun forventer af kolleger. For man kan, som Heidi siger, ikke forandre praksis uden at have sine kolleger med. “[...]Man kan sige, selvfølgelig kan man godt komme et langt sted af vejen i forhold til sin egen praksis, men så kommer det jo ikke til at komme ud i huset” (2. interview. Heidi, børnehave A, 35.07). Heidi forstår, at læreprocessen i praksis ikke kun er i forhold til *egen praksis*. Det skal *ud i huset*, og til det er der brug for kollegial opbakning. Det er væsentligt for at forandre i praksis. Det sammen fortæller Carina om;

“[...]det var nogle af de ting jeg skrev her, og opbakning fra min leder, det tænker jeg, at det er noget af det væsentlige. Men hvis ikke du ligesom får kollegerne med dig, så kan du jo gøre alt hvad du vil, så kan du godt arbejde som sådan en enmandshær, men det er jo ikke det der rykker noget.” (2. interview. Carina, børnehave B, 22.23).

Vi kan i Carinas citat forstå, at læreprocessen skal gøres fælles, ellers bliver pædagogen en *enmandshær*, som forgæves forsøger at få sin læring bredt ud. Det at have sin leder med er rigtigt centralt, men uden kolleger rykker det ikke. For Carina bliver det ligeledes nærmest indforstået, at de tiltag, hun har anført i læringskontrakten, er et fælles ansvar (1. interview. Carina, børnehave B, 08.00).

Det er interessant, at de i begge institutioner har en oplevelse af, at de er forpligtet til at sætte pædagogernes læring på dagsordenen. Fordi dette ikke direkte fremgår i læringskontrakten, men kommer gennem inddragelse af leder og afsættet i konkrete mål. Som udsagnene ovenfor peger på, er det ikke kun pædagogen, som er forpligtet gennem udfyldelse af kontrakten. Lederen bliver forpligtet i den struktur og italesættelse, der er omkring læringskontrakten. Endeligt kommer der en fælles indforståethed om, at kolleger ligeledes er forpligtet på at være deltagende i en eller grad i læreprocessen. Dette er i tråd med vores forståelse af det overordnede mål for pædagogens uddannelse. Læringen skal komme huset til gode, den skal kvalificere praksis. Læringskontrakten kommer med denne oplevelse til at række ud over hvordan vi forstår, der traditionelt bliver arbejdet med læringskontrakter i uddannelse; at det er den lærendes individuelle forpligtelse på egne mål (Rasmussen et al. 2006).

Vores data peger dog på, at der kan være forskellig forståelse i praksis af, i hvilket omfang kollegerne er forpligtet. Heidi fortæller, at hun oplever, der kommer en konflikt i forhold til kollegerne, en konflikt imellem hvad de skal give hende, og dét som hverdagen allerede er fyldt af. Hun har i læringskontrakten skrevet, at hun har brug for ”[...]åbenhed, tillid, tid, sparring, villighed til at lytte og til at forandre og at huset er villigt til at tage ejerskab[...]” (2. interview. Heidi, børnehave A, 25.31), og bliver af kolleger mødt med modstand i forhold til tiden. Heidi italesætter herunder hendes oplevelse af opbakningen fra sine kolleger.

[...]Jeg synes, de har været meget lydhør, de vil gerne høre, hvad jeg har at fortælle. De vil helst ikke forpligtes for meget i forhold til selv og skulle gå ind

og gøre en hel masse. [...] der hvor det kommer ind og hedder en ny evalueringsmodel, som så alligevel ikke er dybt revolutionerende, tegn på læring er ikke dybt revolutionerende, i forhold til SMTTE eller andre former for modeller, men stadigvæk så er det sådan lidt arg, skal vi nu sætte os ind i noget nyt. Vi orker bare ikke mere, stop nu næsten. Sådan kan det godt føles for mig. (2. interview. Heidi, børnehave A, 32.54.)

I citatet italesætter Heidis sin oplevelse af, at kolleger føler sig forpligtet på at give hende plads til at fortælle, og så kan de selv efterfølgende vælge, hvordan og hvor meget de forholder sig til det, hun kommer med. Hun mener ikke, de føler sig forpligtet på at *gøre en hel masse*, selv ikke i arbejdet med en ny model som *ikke er dybt revolutionerende*. Når vi inddrager Illeris (2014), forstår vi, at Heidi møder en modstand i samspillet i læreprocessen. Den modstand hun føler fra sine kolleger i at handle i forhold til målene, kan virke demotiverende for læreprocessen, og derved påvirke den drivkraft, hun har for at gennemføre læreprocessen. Heidi siger også i interviewet, at hun har været nødt til at revidere sine mål, i forhold til hvad der viste sig realistisk i praksis. Når Heidi beskriver kollegernes reaktion som en protest over at skulle forholde sig til nyt og at de ikke *orker mere*, kan vi betragte, at skønt de forstår, det er en vigtig læring for huset, har de ikke taget ejerskab herfor. De har endnu ikke fundet mening med læringen. Kollegerne er som Heidi styret af drivkraft for at indgå i læreprocessen. Her kommer der andre følelser og forventninger i spil i det samspil, der er i børnehaven, end dem som læringskontrakten rummer. Selvom pædagogerne oplever en forpligtelse, er denne ikke en stærk nok drivkraft i forhold til de følelser, motivation og lyst som i øvrigt eksisterer for at deltage i læreprocessen. Som vi tidligere har beskrevet i analysen, kan indholdet i læreprocessen, give læringen karakter af værende transformativ. Dette såvel for kolleger som pædagogen. Som Illeris (2012) peger på, søger man som voksen lærende ofte væk fra læring af denne krævende karakter. Kollegerne skal, for at finde mening med læringen, indgå i en refleksionsproces. Alt efter hvordan læringen kan knyttes til deres meningsperspektiver - de erfaringer og læring som ligger forud og forudsætningerne som ligger grund herfor - kan refleksionen have karakter af transformativ (Mezirow, 2012).

Når vi spørger til kollegernes oplevelse af forpligtelse i læreprocessen, får vi et positivt billede. Data fra begge børnehaver peger på, at kollegerne gerne vil involveres, for processen skal *komme huset til gode*. Vi kan dog se, at kollegerne også selv primært beskriver deres forpligtelse som at give plads, som vi ser i sekvensen fra børnehave B.

Hanne: Også at give Carina tiden og pladsen til det. For hun laver jo et kæmpe stykke arbejde for at få det til at lykkes. Hun skulle f.eks. lave alle de logbøger, og jeg tænkte, at nu skulle jeg til og igang med det. Men de lå klar til alle vores nye børn. Så var de klar. Dem havde hun lavet. Så det er tid til dig, for at klæde os endnu mere på. For det er en kæmpe hjælp at de er færdige, så jeg skal bare åbne og skrive noget.

Bodil: Det er i husets interesse. Der er det, der er hele formålet. (Gruppeinterview, børnehave B, 31.17)

Hanne lægger ud med at sige, de skal give Carina *tiden og pladsen* til at arbejde. Både Hanne og Bodil betragter det Carina laver i praksis, som noget der *klæder* dem på, som er i gavnligt for hele børnehaven. I børnehave A de fortæller kollegerne, at de gerne vil give Heidi mulighed for at gå fra. Ida siger ”*Vi må øve os i og give hende tiden*” (Gruppeinterview, børnehave A, 29.08). Der ligger en læring for kollegerne i at give plads, det er en øvelse for dem. Den måde de i børnehaven samarbejder på, skal justere sig, således der er plads til at være i læreprocessen. Når Illeris (2014) taler om samspillet betydning, handler det netop om, hvilket samarbejde, kommunikation og handlinger, der er mulighed for. Vi forstår, at selvom ledernes prioritering er medvirkende til at sætte pædagogernes læring på dagsordenen, skal kollegerne også finde mening i læringen. Heidis kollega forklarer, at de som hus skal have gavn af Heidi læring, at det i hendes optik ikke blot er Heidis viden, men at hun skal give den videre til kollegerne (Gruppeinterview, børnehave A, 29.39).

Vi kan forstå, at der også i børnehave A er villighed fra kollegerne til give plads til, at Heidi fortsat kan fordybe sig i sin læreproces. Der er også villighed til at lytte, tage imod den viden, der kommer ud af Heidis nye erfaringer i praksis. For som Ida og Mona følger op med i forlængelse heraf, så er det i orden at Heidi har forventninger til dem. ”*Mona: Det skal hun da, for ellers er det ikke huset der vokser, så er det bare Heidi der vokser*”. ”*Ida: Og vi har sendt hende afsted fordi, huset skal vokse*” (Gruppeinterview, børnehave A, 33.34). Der er, ligesom i børnehave B, en forståelse af, at viden og læring skal deles. Dette kan vi forstå som, at læringskontrakten med sin implicite forpligtelse af alle i praksis er medvirkende til at give oplevelsen af læreprocessen som fælles. Vores data peger dog på, at kollegernes omsætning og adgang til pædagogens læring skal være let at oversætte til praksis. Kollegerne i børnehave A har en forventning om, at pædagogen i sin omsætning af læringen gør det, vi

med Stegeager og Laursen (2011b) forstår som translationen, lettere. De forventer som kollegerne i børnehave B, at den læring de skal forholde sig til er gjort tilgængelig. I forhold til organisatorisk læring som intervention er det positivt, at der er en villighed og forpligtelse til at deltage i denne oversættelse, da det er herigennem læringen kan forankres i institutionen. Som Czarniawska og Joerges (1996) beskriver det, er der ved planlagte forandringer stor sandsynlighed for, at de forbliver ideer, som aldrig materialiserer sig i praksis, hvorimod ideer om forandring, der først er materialiseret i praksis, er næsten umulige at standse. Vi forstår, at det således bliver centralt, at kolleger deltager og foretager denne translation af læringen. Men også at det ansvar som pædagogen får, for at gøre det tilgængelig for fortolkning og oversættelse, er krævende.

5.2.2 Pædagogens dobbeltrolle, lærende og lærer i praksis

Når man så står og skal lave læringskontrakten, [...] så er der alligevel nogle ting, hvor man tænker, hvad vil institutionen egentlig gerne have? Hvad vil min arbejdsgiver gerne have? Min arbejdsgiver har valgt at sende mig afsted på uddannelse, og hvad er deres forventning? Den synes jeg har været lidt svær at finde ud af. Og så skal I formidle det til jeres kolleger. Men hvordan? Hvad er det I forventer? Hvad er det for et niveau I forventer? (1. interview, Heidi, børnehave A 17.29)

Vi indleder dette afsnit af analysen med samme citat, som vi startede specialet med. Heidi som reflekterer over hele den proces, det er, at skulle på efteruddannelse og tilbage til sin praksis. En refleksion som er sat i gang med udfyldelsen af læringskontrakten. Pædagogen fremhæver, at der er noget, der er problematisk for hende i den rolle hun får. Hun er bevidst om, at hun ikke bare kan vende tilbage til praksis og betragte sin læring som personlig, for der ligger nogle forventninger fra hendes arbejdsgiver, om at skulle formidle, det hun har lært videre til kollegerne. Men hvad er det de forventer?

Vi har i analyse indtil nu peget på, at der er en oplevelse af forpligtelse på læreprocessen i praksis. En forpligtelse på at indfri de forventninger, som ligger hos arbejdsgiver. Vi finder, at der med den forpligtelse også kommer nogle forventninger til, hvordan de i praksis samarbejder i denne læreproces, og hvilken rolle de hver især tager. Pædagog og leder har en forventning til kolleger, om at deltage i aktiv i læreprocessen. Fra leder og kolleger ligger der en forventning til pædagogen om, at hun kommer med 'noget'. Som Heidi ovenfor siger

det, så skal hun formidle til sine kolleger, og her ligger der en usikkerhed. Heidi spørger, hvilket niveau der forventes. Skal hun blot genfortælle, hvad hun har lært, eller skal hun genskabe undervisningen i børnehaven. Vi forstår på baggrund af vores analyse af læringskontrakten, at pædagogen skal definere indholdet i læreprocessen, dog med hensyn til hvad de i praksis finder relevant. I forlængelse heraf ligger også en forventning om, at pædagogen ikke blot formidler sin læring, men igangsætter og faciliterer den læreproces, som skal være i praksis. Hun skal gøre sin læring tilgængelig og struktureret i forhold til, hvordan de arbejder med målene i praksis.

Pædagogen får således en dobbeltrolle i praksis. Hun er på den ene side lærende, og på den anden side facilitator for den læreproces, der skal være i praksis. Både som følge af Aalborg Kommunes ønske om et generelt kompetenceløft og praksis' egne ønsker, som vi har fremhævet i dette kapitel - pædagogens nye viden skal deles. Det rejser spørgsmålet om, hvordan dette opleves i praksis og hvorledes læringskontrakten understøtter disse roller. I interviewet med underviseren italesættes det også, at rollen som facilitator er svær for pædagogen at stå i, når hun vender tilbage til praksis. *"Det tænker jeg de ikke er særlig godt klædt på til hvis jeg skal være helt ærlig. Det tænker jeg ikke. Det gør vi ikke særligt meget ud af."* (Underviser, act2learn pædagogik, 40.36). Underviser anerkender, at dette er en væsentlig problematik, og overvejer hvorledes det kunne integreres i undervisningen. Hun fremhæver, at rollen stiller nogle krav til pædagogen i forhold til kommunikation og samspil, som er anderledes end det at være kollega. I vores interview italesætter pædagogerne selv, at de oplever at stå i en anden rolle, som formidler og facilitator, og at dette opleves som problematisk. Vi finder, at både pædagogen selv, men også kolleger og leder, forstår, at pædagogen har et særligt ansvar. Hun er kommet tilbage fra sin uddannelse som ekspert, og nu skal hun give de andre noget.

[...] hvordan skal man få de andre på banen og sådan noget, det synes jeg har været noget af det, som har været svært. Og så det at man sidder i en rolle... man sidder i lang tid som modtager af en undervisning og pludselig når man kommer ud. Nu skal du til at undervise. Men det har I sgu da ikke lært mig! (2. interview. Heidi, børnehaven A, 36.01)

Heidi rejser problematikken om, at hun ikke er klædt på til den opgave, hun forstår, hun har. Hun italesætter følelsen af, at det hun skal gøre i sin formidling til kollegerne, er mere end

blot at fortælle om det hun har lært. Hun kan ikke bare række posen med byggeklodser videre. Det handler ikke kun, som i teori om transfer, om at omsætte sin egen viden til handling; der kommer endnu en dimension. Som Heidi formulerer det, skal hun få kollegerne på banen, og *det har I sgu da ikke lært mig!* Heidi giver udtryk for, der er nogle kompetencer som mangler, noget hun ikke har lært for at kunne varetage det at bringe kollegerne på banen. Hvilket er i tråd med, at underviseren siger, de ikke er *klædt på* til opgaven. Pædagogen skal kunne facilitere en læreproces, hvor kolleger bliver deltagende i samspillet. Når vi inddrager Stegeager & Laursen (2011b), kan vi forstå, at det er nødvendigt, at kollegerne netop tager aktivt del i processen. Dette understreger, at det er en reel problematik Heidi rejser, hvis organisatorisk læring er målet. Det er dog ikke kun pædagogens manglende kompetencer som facilitator, som kan være problematisk, som citatet nedenfor forklarer.

[...] Men jeg kommer jo ikke ind og bliver formidler af at lære et stof. Ikke at jeg ikke kan det, altså jeg vil heller ikke på den måde sætte mit lys under en skæppe, og sige det ved jeg overhovedet ikke hvordan man gør. Det ved jeg selvfølgelig godt. Men jeg synes alligevel at det er sådan lidt svært, at vende noget der er så nyt for én. Noget, selvom det har fyldt for én, så er det jo ikke noget man sidder og arbejder med, på en måde så man skal kunne formidle det til sine kolleger. Jeg har skrevet det ned til at kunne forstå det selv. (1. interview. Heidi, børnehaven A, 18.25)

I dette citat benævner Heidi et aspekt mere i problematikken omkring pædagogens rolle som facilitator. At hun i uddannelsen har arbejdet med det stof, hun er blevet præsenteret for, på en måde så det blev meningsgivende for hende selv. Hun har ikke bearbejdet det med formålet om at kunne videreformidle det til kollegerne. Hun fortæller endvidere om sin erfaring om, at ny viden skal have lov til, at *lagre sig*, før det kan blive en integreret del af hendes praksis (1. interview. Heidi, børnehaven A, 38.17). Dette retter opmærksomheden på, at Heidi selv stadig er lærende i denne efter-fase. Hun skal omsætte den læring, hun har fået i forhold til sin erfaring med læringen i praksis. "*Det synes jeg lidt, det kræver for, at man ordentligt kan formidle det*" (1. interview. Heidi, børnehaven A, 38.17). Dette kan dog være problematisk i forhold til den handling og facilitering, som læringskontrakten forpligter pædagogen på. Når vi med Mezirow (2012) forstår, at det er gennem refleksion nye forståelser knyttes og eventuelt udbygger og ændrer vores tidligere læring, er det interessant hvorvidt, der er plads til denne refleksion i læreprocessen. Som vi tidligere i kapitlet har peget på, er der ikke

en oplevelse blandt pædagogerne af, at læringskontrakten bidrager til refleksion over egen læreproces i praksis. Vi forstår derimod, at der kommer en refleksion over den ønskede organisatoriske læring. Pædagogen kommer herved til at skulle reflektere over, hvorledes hun bedst muligt sikrer den læring hos kolleger, hun stadig selv er i gang med. Carina fortæller herunder, hvordan hun ser sin rolle i læreprocessen.

[...] jeg tror, det jeg tænker mest nu, det er, hvordan er det nu, vi holder fast i det her, jeg har fået på banen her. Hvordan er det, vi får lavet sådan, at det bliver systematikken. At det ikke bare hmmm. Det er sådan meget tanken. Hvordan er det, jeg sådan hele tiden holder det i gang. For jeg tænker, at indtil jeg får det solgt ordentligt, så er det mig, der skal holde det i gang. Hvordan er det, vi sådan hele tiden gør det, hvordan bliver vi ved. For der kommer hele tiden nye andre ting også. (2. interview. Carina, børnehave B, 09.31)

Vi kan i ovenstående citat se, at der i arbejdet med at forankre viden gennem mål, ligger en særlig rolle for pædagogen. Hun skal tage et særligt ansvar. Det er ikke nemt at få den *solgt* ordentligt, det kræver overvejelse. Der ligger i Carinas udtalelse også en overvejelse omkring, at det ikke er nok, hun præsenterer sin læring og mål én gang, hun skal undervejs i processen mod forankring fastholde fokus og handlinger, hun skal *holde det i gang*. Det kan være svært i en travl hverdag, hvor der kommer *nye andre ting* også. Hun uddyber dette. "[...] *fordi alle har forpligtet sig til, at det er det vi gerne vil. Men det der, så går hverdagen bare stærkt og jeg tror, det ligger tættere på for mig, at jeg vil gerne gøre det*" (2. interview. Carina, børnehave B, 10.06). Carina forklarer undervejs i 2. interview også, at hun hele tiden har lavet, det de arbejder med først, før de andre, så de kan spejle sig i det, hun laver. Det er lettere at få *solgt*, når de andre har set, hvad og hvordan mål og tiltag skal arbejdes med. Denne facilitatorrolle er med til at give pædagogerne en opmærksomhed på kollegernes deltagelse, og hvordan de forpligter sig på målene. Selvom Carina siger, alle er forpligtet, ligger der et særligt ansvar hos hende. Det sammen kan vi læse i citatet af Heidi, som reflektere over hvilke forventninger ligger der bag det, hun forpligter sig på, og kan hun indfri det, og hvad forpligter omverden sig på i forhold hertil. Pædagogen får et stort ansvar i forhold til forankringen. Vi finder ikke, som underviseren også påpeger, at pædagogerne er klædt på til denne facilitatorrolle. Vi finder heller ikke denne rolle som facilitator beskrevet i teorier, der beskæftiger sig med efteruddannelse eller teori om transfer. Dette er bemærkelsesvær-

digt, fordi disse teorier netop sætter fokus på, hvordan man som lærende får sin læring anvendt i praksis. Men altså ikke hvorledes man som lærende bliver rustet til at implementere sin læring i fællesskabet, og facilitere en læreproces blandt kolleger.

Vi har i det ovenstående fremhævet hvorledes vores data peger i retningen af, at pædagogerne ikke oplever at være klædt på til at igangsætte en læreproces hos deres kolleger. De er dog stadig forpligtet på at agere i et eller andet omfang. Når forudsætningen for at kunne inddrage kollegerne opleves som mangelfuld, hvordan oplever pædagogerne så at arbejde med målene i læringskontrakten? Mål som i høj grad implicerer kollegerne. I forrige kapitel analyserede vi, hvordan læringskontrakts opbygning kan forstås i et didaktisk perspektiv. Vi fandt, at læringskontrakten kunne anskues i forhold til læreteoretisk didaktik, læringsmålstyret didaktik og i relation til portfolio. Særligt de to første perspektiver er interessante, når vi kan betragte pædagogen som facilitator. Læringskontrakten bliver da pædagogens planlægning og styringsredskab af den læreproces og forandring, hun skal igangsætte i praksis. Vi forstår, at pædagogerne ikke har opfattelsen af læringskontrakten som et didaktisk redskab, med den refleksion det indebærer, og vi har tidligere peget på, at den opleves mere som en køreplan for handlinger.

Heidi fortæller i 1. interview, at hun og en kollega fra dagtilbuddet skal holde oplæg i dagtilbuddet, med kolleger fra hver institution. Hun fortæller her, at hun er spændt på denne formidling, og har en forventning om, at deres læring kan spredes sig lidt gennem dette oplæg (1. interview. Heidi, børnehave A, 33.11). Da vi vender tilbage til 2. interview, fortæller Heidi, at det har været en god oplevelse, men at hun også har reflekteret over hvad, det er for et indhold, som er relevant. Hun siger; *"Det er skægt at se, og skægt at opleve de ting man står og fortæller, man tænker, det kan jeg da ikke stå og sige, det ved alle jo, det er næsten pinligt. Det gjorde de jo ikke, de synes bare, det var vildt spændende og interessant"* (2. interview Heidi, børnehave A, 12.14). Heidi fortæller om, hvordan organisatorisk læring ikke kun forholder sig til læring i børnehave, men hele dagtilbuddet. Heidi skal gennem sin formidling inspirere til nye handlinger hos kolleger, hun ikke har en levet dagligdag sammen med. De, som hører hendes oplæg, skal hjem og formidle det til deres kolleger, som skal oversætte det ind i deres kontekst. Carina fortæller også, at hun har reflektere over betydningen af, hvordan hun formidler.

Men også at jeg har været forberedt, når vi skulle have den første seance på personalemødet ikke. At det ikke bare var noget jeg lige kom og sagde, men jeg havde faktisk arbejdet noget igennem. Og det tror jeg også, at de kunne mærke, at jeg havde lavet sådan et powerpoint show. At det var jo ikke bare noget, jeg lige havde hevet ned. Jeg har brugt noget tid, for det skulle blive godt for dem. (2. interview. Carina, børnehave B, 21.43)

Carina ræsonnerer, at den måde formidlingen er planlagt og udført på, har betydning for hvordan indholdet heri tages imod. I citatet forstår vi, at Carina forventer, at kolleger er mere villige til at tage imod indholdet, når hun har *brugt tid* på det, og foretaget en udvælgelse i udarbejdelsen af powerpoint. Hun har vurderet hvilket indhold, der er relevant og hvordan kollegerne skal præsenteres for det. Flere gange i vores data peges der på, at pædagogernes formidling betragtes, som en *indsprøjtning* eller *vitaminpille* til kolleger. Denne oplevelse går igen i data fra gruppeinterview, hvor kollegerne italesætter, at oplæggene er *vildt spændende og interessant*, og at det er med til at inspirere dem. I Illeris' (2014) definitioner på forskellige former for samspil i læringssituationen, finder vi at formen for indholdet fodrer forskellige former for inddragelse af den lærende. I den formidling som Carina og Heidi her har gengivet, at de har lavet for kolleger, er der ikke krav om deltagelse eller aktiv forholden. Den inddrager således ikke kolleger i det omfang forpligtelsen i læringskontraktens hensigt lægger op til. Vi finder heller ikke, at pædagogerne i deres planlægning har reflekteret over dette forhold, således der bliver en reflekteret sammenhæng mellem målene, deres formidling, deltagelsen fra kolleger, udførelsen af tiltag og hvilke tegn der evalueres på.

Vi forstår, på baggrund af analysen i kapitel 4, at pædagogen skal lave didaktiske overvejelser omkring sine kolleger som målgruppe for læringen. Hun skal reflektere over hvilket indhold, der er relevant, for det planlagte mål kan nås, og hvilke handlinger, der i praksis skal være, for at målet er nået. Vi peger dog på, at vi i vores data ikke finder denne bevidste anvendelse af læringskontrakten, som didaktisk redskab. Trods dette, finder vi, at pædagogerne i en udstrækning alligevel anvender læringskontrakten som et afsæt for hvad de har vurderet, at kollegerne også skal lære. Når vi følger Keiding (2013b) forstår vi, at denne anvendelse af læringskontrakten primært støtter pædagogens refleksion omkring målene og handlinger, hvilket drager referencer til den læringsmålstyret didaktik.

Når vi vender blikket mod kollegernes oplevelse af den læreproces pædagogen igangsætter, peger vores data på, at indholdet først og fremmest skal være relevant. Dertil kommer, at formidlingen skal være balanceret i forhold til, hvad kollegerne oplever de kan omsætte, og hvad det kræver af handling. I børnehave B siger Hanne:

Carina har fortalt lidt undervejs på personalemøderne, mens hun stadig var på uddannelsen. Så det kom ikke som en bombe, da hun kom hjem. Vi har været lidt med hele vejen. Og det har været godt. Man er blevet nysgerrig på det kun kom med. [...] Så er det rart, at det er om noget, vi synes, der er spændende, noget vi alligevel vil i gang med. Der er det også forskelligt, hvad det er for et kursus det er. Om man siger, det her er lige os. Det skal vi i gang med. Det skal være i tråd med huset. Det betyder også noget (Gruppeinterview. Børnehave B, 37.24).

Hanne fortæller i dette citat, at de som kolleger skal have læringen præsenteret i mindre portioner, at det skal gøre dem nysgerrige, så det tager dem med undervejs i pædagogens proces. Samtidig skal indholdet ligge nært ved det, som allerede er i huset. Ellers risikerer pædagogen, at det virker som en bombe – kollegerne skal forholde sig til mere end de kan overskue. Dette hænger sammen med den oplevelse af forpligtelse, der ligger hos kollegerne. Som Illeris (2012) peger på vil voksne kun lære det, de er interesseret i. Der ligger ikke hos kollegerne en forventning om at skulle indgå i en læreproces, vi med Mezirow (2012) forstår som transformativ. Det skal være i *tråd med huset*, med det de i forvejen forstår som centralt i deres praksis. Målene må således ikke forpligte på, at kollegerne skal revurdere deres forståelse af praksis og dem selv som pædagoger. Hos Hanne er der en oplevelse af, at Carina i sin formidling har taget hensyn til dette. Hvilket vi forstår i sammenhæng med, at Carina i arbejdet med læringskontrakten har haft fokus på, hvad der er relevant for praksis lige nu.

Vi finder flere steder i vores data fra gruppeinterviewene, at kollegerne oplever, at læringskontrakten, gennem sit fokus på formidling, åbner for organisatorisk læring. Ikke blot i formidlingen, som finder sted på deres møder, men også i hverdagshandlinger og de små snakke i hverdagen.

Det er helt klart en fordel at være på stue med den der har været på kursus (de andre siger ja). Der er mange ting, jeg heller ikke ville have fået ejerskab over, hvis det var en fra en anden stue der kom og sagde, at man kunne gøre sådan

og sådan. Carina kommer med eksemplerne og gør hun det næsten. Man får mere ejerskab over det. Vi bruger rigtig meget af det, hun har lavet på uddannelsen, og det er det med evaluering. (Gruppeinterview. Mikael, børnehave B, 08.30)

I ovenstående er der tale om en anden form for formidling a la mesterlære. I den situation er formidlingen knyttet til nogle fælles erfaringer og en tæt dialog mellem Carina og Mikael. Vi forstår her, at det at Carina er optaget af at dele sin viden, smitter særligt af på Mikael, fordi de arbejder tæt sammen og deler erfaringer. Denne erfaringsdeling og tætte relation til praksis medvirker til, at Mikael tager ejerskab for det, Carina formidler, og dermed opstår der en mulighed for selv at være lærende samtidig. Følger vi Illeris (2014), kan vi forstå dette med hans begreb om samspilsprocessen, og i det perspektiv forstærker de hinandens læreproces. I modsætning hertil kan vi se, at de generelle oplæg som særligt lægger op til, at kollegerne skal lytte, ikke i første omgang giver det samme ejerskab. Mona beskriver for eksempel Heidi første oplæg.

[...] Men det var lige efter hun havde været med afsted, hvor hun lavede et rigtig, rigtig flot oplæg og tog udgangspunkt i hendes eksamensopgave. Kan du huske det? Og der fik jeg i hvert fald rigtig meget ud af, at Heidi hun er så struktureret i hendes måde og give det her oplæg på sådan så, at jeg kunne i hvert fald sætte det sammen med mange af de ting, vi gør i forvejen. Jeg er ikke helt kommet dertil hvor, hvor jeg er blevet så sikker på det, at jeg kan begynde og bruge det. Men den sidder i hvert fald i baghovedet, at nå ja det var også det. (Gruppeinterview børnehave A, 20.00)

I dette citat fortæller Mona om Heidis oplæg, at det er spændende og meningsgivende. Men samtidig betoner hun, at hun ikke har taget ejerskab for det indhold, der blev præsenteret. Hun har ikke anvendt, det Heidi fortalte om, og knyttet det an til sine egne erfaringer. Når vi med Illeris (2014) forstår det samspil, der kommer i kraft af Heidis oplæg, bliver der ikke mulighed for hos Mona selv at gøre sig erfaring med indholdet, ligesom det i høj grad er Monas drivkraft for indholdet, som bliver styrende for, hvordan hun forholder sig i situationen. Både Carina og Heidis første oplæg er, af kollegerne beskrevet som informerende oplæg. Kolleger skal introduceres og sættes ind i, hvad det er de kommende forandringer omhandler og begrundes i. Dette har mange positive sider, kolleger føler sig ikke bombarderet,

men som Mona også påpeger, giver det heller ikke ejerskab, det kommer ikke ind under huden.

5.2.3 Broen bygges af mål og tiltag

Vi har ovenfor betragtet, at der i praksis er en oplevelse af, at læreprocessen inddrager både kolleger, leder og pædagog. I denne læreproces bliver læringskontrakten pædagogens didaktiske redskab til at facilitere læreprocessen. Det er gennem kontraktens struktur, mål, tiltag, tegn og evaluering, dette særligt træder frem. Vi har peget på at læringskontrakten er meget åben i forhold til hvilke mål, tiltag og tegn den lægger op til, at pædagogen formulerer. Vi kan i praksis se, at det har en stor betydning for oplevelsen af læreprocessen hvilke mål, tiltag og tegn, der laves. I praksis finder vi to grupper af mål. Mål om teoretisk forståelse og diskussion, og mål om at bruge bestemt model og lave et fælles redskab.

Overordnet peger vores data på, at det har en positiv betydning for praksis, at der arbejdes med konkrete mål. Som nævnt er det medvirkende til at læringen bliver fastholdt. Men vi kan også forstå, at den bliver tilgængelig for fortolkning og diskussion, og herved lettere kan oversættes til praksis. Læringskontrakten bliver her den materialisering, der skal danne grundlag for kollegers translation af læringen (Czarniawska & Joerges 1996, Stegeager og Laursen, 2011b). Når læringskontrakten ikke bruges aktivt i fællesskabet i praksis (i begge børnehaver, er det kun pædagogen som har, ser og bruger kontrakten aktivt), forstår vi det i højere grad er pædagogens formidling, og det hun sætter i gang, som er tilgængeligt for translation. Det er dog ikke uden hindringer, at få sat det konkrete på dagsorden i en fyldt hverdag. Heidi fortæller, at hun har justeret i sine mål, i forhold til har der hænger sammen med hverdag, og som der er villighed til at give plads til. Hun siger ”*Ja, ja det der med pingvinerne at jeg skulle være med til gruppemøderne. Det har jeg lavet om på, fordi det kan jeg simpelthen sige, at det kan ikke lade sig gøre. Det bliver jeg bare nødt til at droppe*” (2. interview. Heidi, børnehave A, 21.11). Heidis udtalelse lægger op til at diskutere, om det er problematisk, at have helt konkrete mål lavet af én person, som skal virke i en hverdag fyldt med mange andre opgaver. Kollegerne har ikke det ejerskab for målene, der gør de tilsidesætter egne mål og ideer for praksis. Dette knytter sig til den kritik, som den læringsmålsstyret didaktik også er mødt med, nemlig hvordan elevernes – i vores optik kollegernes - perspektiv, interesser og læringsparathed, indtænkes i målplanlægningen og læreprocessen (Keiding, 2013b). Den facilitatorrolle vi ovenfor har peget på pædagogen får i praksis, skal derfor inddrage kolleger, for de finder mening og tager ejerskab for målene.

Heidi og Carina har begge defineret mål, som lægger op til at diskutere begreber, og er knyttet til forståelsen af formidling som dialog. De har som nævnt således holdt oplæg om begreber, de har været optaget af, og som der i målene er et ønske om at forankre i praksis. Kollegerne i begge børnehaver oplever her, at oplæg indbyder til denne diskussion og dialog, som kan lede til ny fælles forståelse. Når vi betragter denne type mål i forhold til vores forståelse af organisatorisk læring, giver det forståelse af hvilken type læreproces målene åbner op for. Læreprocessen skal lede hen til en ny viden indenfor børnehaven, således adfærden i praksis baserer sig på denne nye viden. Læreprocessen gør, i denne forståelse, børnehaven i stand til, i højre grad at indgå i samspil med omverden, i opfyldelse af sine mål (Stegeager & Laursen 2011b). Hvilket vi forstår ligger i ønsket om kvalificering af praksis. Muligheden for diskussion er også noget, Bent påpeger som en central del af læreprocessen, og som han har lagt vægt på i sin sparring med Carina. I Børnhave B vender de med hinanden, hvorfor det er vigtigt at diskutere nogle af de begreber, og den teori som ligger bag.

Mikael: Det er igen noget, der er blevet sat tid af til på personalemøde og pædagogisk dag. Og det er endda kun to ord, vi har snakket om indtil videre. Når man går fra sådan et personalemøde, så det det en følelse af faglighed man får. Inklusion det er jo et stor ord. Hvad mener vi her i huset, når vi snakker om det? Vi havde sat, var det to timer, af til at diskutere ordet inklusion og fandt frem til det vi...

Lone: Og det skal jo være stort, for at blive kogt ned til den her lille suppetering.

Linda: Fælles fodslag

Lone: Der var jo frit slag på alle hylder, og det er også det der gør, at alle tør at byde ind. Og vi skulle bare skrive sedler. Selvom mange af dem de kom ind under nogle underpunkter. De var jo vigtige. Hvad for et ord der var overskriften.

Mikael: Men vi udvalgte de tre ord vi nu skulle

Lone: Frem og tilbage

Mikael: Jo, men det var jo nogle vigtige ord alligevel. (Gruppeinterview, Børnhave B, 21.32)

I denne sekvens sætter kollegerne ord på deres oplevelse med at diskutere begreberne læring og inklusion, på personalemøderne. Beslutningen om at det kun er to ord på to møder viser,

at de vægter, at der bruges tid på det, som Mikael siger, det er *store* begreber. Vi forstår, at det er begreber, som rummer mange forståelser, som skal *koges ned*, så der findes *fælles fodslag*, som Linda byder ind med. Det, at der var *frit slag*, medvirkede til, at Lone have en oplevelse af, at alle kunne byde ind på hvordan de forstod begrebet. Forhandlingen og oversættelsen af ordene, så det blev den fælles forståelse for hvilke tre ord, som er mest centrale for deres børnehave lykkes. Mikael vedgiver dog Lone, at ordene er vigtige. Carina bidrager til forståelsen af, hvorfor det er vigtigt, at de som organisation forholder sig til de for praksis bærende begreber.

[...] Men det med at huske, at få nogle begreber sat i spil igen. Vi er næsten som gamle ægtepar. Vi ved jo næsten hvad den anden tænker. Det blev jeg optaget af derude, at det skulle vi have i spil igen. For vi har jo også nye kolleger. Vi er gode til at diskutere og vi har forskellige meninger. Men vi kender bare også hinanden så godt. Det har været fedt. Det har vi gjort her, og det synes de andre også har været kanon fedt. (1. interview. Carina, børnehaven B, 06.47.)

Børnehaven har så tæt en levet hverdag sammen, at de som Carina siger, næsten er som et *gammelt ægtepar*. Det kan derfor være nødvendigt at få vendt de forståelser og begreber, som er i børnehaven i forhold til det nye som kommer ind. Både for at efterprøve om det grundlag, de bygger deres forståelser på, stadig er relevante og aktuelle. Men også fordi de i hverdagen kan gå i den tro, at de mener og siger det samme, for de har alligevel, som Carina siger *forskellige meninger*. Med afsæt i Stegeager & Laursen (2011b) kan vi forstå dette som et udtryk for de typer transformation der i en organisatorisk læring kan finde sted. Stegeager & Laursen (2011b) henviser til Nunaka & Takeuchis teori, hvori de har en model, som beskriver hvorledes viden tilegnes og skabes. Målene og de diskussioner som de medføre, tjener i denne forståelse således til at gøre den implicitte viden i børnehaven eksplicit; at få sat ord på den forskellige personlige viden og erfaring der er hos deltagerne i praksis. Der kommer dog også i diskussionen en mulighed for at gøre det eksplicitte i børnehaven til eksplicit viden. Dette ser vi, når de diskutere deres værdier og pædagogiske grundlag. Endelig kommer der muligheden for at gøre det eksplicitte implicit, således at den nye viden transformeres til handleviden. Diskussionen om inklusion handler derfor om mere end at de i børnehaven får en fælles forståelse, af hvad de hver især tillægger begrebet. Ved at diskutere

tager afsæt i pædagogens læring, kommer den også til at rumme perspektiver fra teori, forskning og krav fra kommunen (2. interview. Carina, børnehave B, 03.04). Diskussionen kommer derved også til, som Mikael siger i forrige citat, at bidrage med noget særligt til deres *faglighed*. De skal have nye fælles forståelse og bragt deres individuelle erfaringer i spil. Den nye viden og fælles forståelse som kommer ud af diskussionerne, skal også synliggøres og gøre tilgængelig for fortolkning. Vi kan betragte dette, som et bevidst arbejde med den organisatoriske læring, der søger mod en kvalificering af praksis. For at en sådan diskussion lykkes er det nødvendigt, at kolleger lader sig forpligte og deltager aktiv og er villige på at forandre sig og tage nyt ind. Carina beskriver denne oplevelse af kollegerne positivt. ”*Jamen, jeg syntes, det har været mega fedt det der med, hvor meget de har budt ind, når de har haft de her snakke om det. Altså de har ikke bare lænet sig tilbage og været sådan lidt ligeglade, de har virkelig været med*” (2. Interview. Carina, børnehave B, 23.08).

Den anden type mål vi finder i læringskontrakterne, omhandler indførelsen af en evalueringsmodel og udarbejdelsen af et fælles mapperedskab. I børnehave A besluttede Heidi, at de skal arbejde med tegn på læring, fra EVA, med opbakning fra Vivian. Derudover vil hun udvide den måde, de i forvejen i institutionen arbejder med barnet bog, så den rummer hendes viden om narrativer. Carina har i børnehave B igangsat, at de skal arbejde med SMTTE-modellen. Hun har desuden udviklet en mappe, som følger hvert barn i dets børnehave tid, som indeholde alle dokumenter og aftaler, der er om barnet. Denne type af mål, forstår vi, giver et andet samspil og en anden tilgang til læring. Disse mål forpligter på en deltagelse, hvor de handler i praksis. I arbejdet med modellerne ligger der dels et skrivearbejde, dels at aktiviteter skal gennemføres i praksis, og at der evalueres her på - gerne på grundlag af observationer. Carina gengiver, at hun oplever positive tilkendegivelse fra kolleger om arbejdet med SMTTE-modellen. Hun beskriver også, hvordan hun ser kolleger bruge den mere og mere, i kraft af hun har præsenteret den og lavet en systematik omkring brugen af den. Målet om at brugen modellen bliver herved også *lettere at fastholde* som Carina siger det (2. interview. Carina, børnehave B, 13.00). Heidi taler i interviewet også om hvordan hun har introduceret evalueringsmodel på et personalemøde.

[...]Vi har sådan et mål i vores læreplan, for børnene altså, som hedder et eller andet i stil med, at børnene skal kende til traditionerne i huset. Hvor vi gik ind og gennemgik den punkt for punkt, hvor man kunne se det var godt til at få sat lidt flere ord på. Jamen hvordan er det så vi kan se, at børnene har lært det, det

er jo bare ved, at så ved de det jo bare. Jamen hvordan kan man se det? Hmm. Så måtte vi få nogle måder ind, hvordan man kunne evaluere, hvordan man dokumentere. (2. interview. Heidi, børnehave A, 15.39)

Vi forstår i Heidis citat, at de er kommet i gang med at bruge tegn på læring i børnehaven. Heidi fortæller, hvordan hun bruger sin læring til at kvalificere deres brug af modellen i. Hendes forståelse af hvordan modellen bruges 'rigtig', gør at hun udfordre sine kolleger. Hun tvinger med sine spørgsmål, *jamen hvordan kan man se det?* kollegerne til at forholde sig reflekterende til modellen og deres forståelse heraf.

Målet om systematisk kommer i børnehave B til udtryk med indførelsen af SMTTE-modellen. Her italesætte Carina en forandring i praksis. Når der er konkrete redskaber er det muligvis lettere at se ændringer i handlinger. Vi kan også forstå, at der ligger en lille grad af omstilling i at kunne anvende de mapper, Carina har lavet. Hanne skal bare åbne og skrive noget. Der kommer i den læreproces ikke et krav om refleksion; det er let at se mening i forhold til deres eksisterende erfaringer om praksis. Generelt giver de i børnehave B udtryk for at arbejdet med SMTTE-modellen allerede nu sætter spor i praksis. De oplever, at de forholder sig anderledes i deres evaluering, og de får øje på nye ting i forhold til børnene (Gruppinterview børnehave B, 20.06). Vi forstår dette som et udtryk for at modellen er lettere at oversætte til praksis og læreprocessen som ændrede handlinger derfor kommer hurtigere. Dette hænger sammen med de har lettere ved at finde mening og er styret af en drivkraft om at læringen skal give den konkrete kompetencer i forhold til det de i forvejen arbejder med. Det giver dem mulighed for at knytte nye erfaringer til den viden de bliver præsenteret for, samt erfaringer som kan knyttes til tidligere erfaringer. Med afsæt i Czarniawska og Joerges (1996) forstår vi, at det således er let for kollegerne at oversætte mappe-redskabet ind i praksis, når Carina med sin translation har materialiseret sin læring. Mapperne bliver således objekt for kollegernes og praksis som helheds fortolkning og oversættelse ind i praksis. Det er med andre ord ikke svært at forpligtet sig på at give plads til en fordybelse, som de kan se gøre deres hverdag lettere. De oplever derfor læreprocessen som relevant. Vi finder, at de mål som der med læringskontrakten kommer ind i praksis, således også har betydning for kollegernes oplevelse af læreprocessen. Det er lettere at se mening, og der er en positiv drivkraft, der hvor målene forpligter kollegerne på at give plads og tage imod.

Vi finder, at målene om modeller og systematik giver oplevelsen af læring omsat til handling hurtigt i læreprocessen. Dette mål kræver en involvering fra kolleger. Vi forstår disse mål som meget konkrete. Det som skal implementeres, forankres i praksis er klar til oversættelse, Pædagogerne skal supplere modeller og mapper med deres fortolkning. Men disse konkrete redskaber som tiltag for målene påvirker kollegernes oplevelse af læreprocessen.

Hvis vi vender tilbage til læringskontraktens udformning, og sammenholder med den forståelse der viser sig i praksis, om at det pædagogen har lært, på en eller anden vis, skal gøres til en fælles læring, rejser der sig nogle problematikker. I forhold til kollegernes oplevelse af læreprocessen, peger vores data på, at idet kontrakten ikke rummer en plads til kollegernes forventninger og forpligtelse på processen, er det svært for kollegerne at tage ejerskab. Også selvom kollegerne selv ønsker at få del i det pædagogen har lært. For pædagogen betyder det, at hun må gøre det, hun ønsker at igangsætte let tilgængeligt for sine kolleger. Hun skal lægge et stort arbejde i at være på forkant og holde læreprocessen i live. Et arbejde hun ikke føler sig klædt på til.

6 Diskussion af undersøgelsen i forhold til teori og metode

I dette kapitel diskuterer vi de teorier og metoder, vi har anvendt i vores undersøgelse. Det gør vi ud fra en vurdering af, hvorledes de viste sig anvendelige i forhold til at kunne belyse problemformuleringen bedst muligt. Først diskuterer vi teoriernes muligheder og begrænsninger, og derefter forholder vi os til de metoder, vi har anvendt i tilvejebringelsen af vores data, samt dennes reliabilitet og validitet.

Når vi sammenholder fund og diskussion på baggrund af specialets analyse, får vi et billede af hvilken oplevelse pædagog, leder og kolleger har af læreprocessen og læringskontraktens betydning herfor. I vores forståelse af denne læreproces har vi anlagt to overordnet læringsperspektiver; et individuelt og et organisatorisk. Med Illeris og Mezirow forstår vi læreprocessen i forhold til det lærende individ, og med Stegeager & Laursen betragter vi læreprocessen som organisatorisk. Dette gør, at vores fund således er søgt forklaret ud fra begge disse perspektiver. På samme vis som vores forståelse og fortolkning af informanternes oplevelse også er afhængig af, hvordan vi teoretisk forstår læreprocessen.

Når vi forstår, at pædagogens læring skal sættes i spil i praksis, betragter vi læreprocessen som organisatorisk læring - en ændret adfærd i praksis, som kommer dels gennem en ændret

forståelse af praksis i praksis, og dels gennem strukturændringer, som afføder nye handlinger. Vi fokuserer med begrebet translation på den kommunikative side af denne proces. Hermed afholder vi os fra at forstå læringskontrakten i forhold til den læring, der i praksis ligger i at handle sammen. Både pædagoger og kolleger er inde på, at en del af læreprocessen opstår, der hvor pædagogen handler ud fra sin læring, og kolleger kan spejle sig i disse handlinger. Et perspektiv vi kunne forklare med f.eks. inddragelsen af Wenger & Laves teori om praksisfællesskaber og situeret læring.

Når vi forholder os til et individuelt perspektiv på læring, og særligt i relation til transformativ læring, knytter det sig til den læreproces, vi forstår der er afsættet for læringskontrakten - nemlig pædagogens individuelle læreproces igangsat af uddannelsesforløbet. Som pædagogerne i vores undersøgelse forklarer, så handler den læreproces de befinder sig i ikke kun om at få konkrete kompetencer i relation til praksis. En læreproces som ikke umiddelbart lader sig iagttage gennem ændrede handling, som målet er for den organisatoriske læring. Vores udgangspunkt er at forstå denne læreproces som transformativ. Dog kan man indvende, at vores data ikke gav adgang til at undersøge denne side af læreprocessen, i så høj grad som forventet. Dette kan bunde i såvel vores rammesætning for interviewet, som informanternes refleksionsniveau og situation.

Vi søger, ved at sammenholde disse forskellige perspektiver, at forstå læringskontrakten i forhold til den kompleksitet, der er i en læreproces. Samme kompleksitet vi peger på med inddragelsen af Illeris' læringstrekanter. Hertil kommer også det perspektiv fra vores informanter om, at læringskontrakten giver et fokus på handlinger i læreprocessen - læringen skal være synlig. Dette kan være problematisk, da dette kan give en oplevelse af, at den transformative side af læring ikke bliver prioriteret som vigtig, og der ikke levnes tid til refleksion. Dette gør sig gældende for pædagogerne såvel som kolleger, som skal finde mening i indholdet i læreprocessen.

Kombinationen af det individuelle og organisatoriske læringsperspektiv giver mulighed for at diskutere en af de problematikker, som opstår ved, at pædagogen befinder sig i en dobbeltrolle i læreprocessen. Hun er på samme tid lærende og facilitator, som vores data peger på. Teoriernes bredde har givet mulighed for, at få begreber til både at forstå pædagogens individuelle proces og den organisatoriske læringsproces, som hun skal igangsætte. Man kan diskutere, om vi ville have nået dybere i vores analyse ved kun at vælge et perspektiv på

læreprocessen, for således at udtømme denne vinkel mere til bunds. Vi mener dog, at en læreproces, som tager afsæt i en individuel læring og som sigter mod en organisatorisk læring, kræver et mere nuanceret svar.

Vores undersøgelses resultater er ud over teorien også afhængig af vores metodevalg. Ved at vi har foretaget kvalitative interviews, er det således også en bestemt type svar, vi får. Selve interviewsituationen giver med sit individuelle fokus og fortrolige stemning rum for refleksion hos informanten i forhold til den læreproces, vi spørger ind til. Det er deres individuelle oplevelser og italesættelse af læreprocessen, vi får adgang til. Her er en indvending, at vi som interviewere i situationen er medkonstruerende af informanternes svar. Det er vores spørgsmål, der fordrer en italesættelse og eventuel refleksion, som ellers ikke ville være blevet bevidst hos informanten. Vi har lagt vægt på gennemsigtighed og etik i interviewene, hvilket højner reliabiliteten og validiteten. Vi afsluttede blandt andet alle interviews med et resume, for at give informanterne mulighed for at komme med indvendinger. Underviseren har også set de citater vi anvender fra interviewet af hende, og har tilkendegivet, at der er overensstemmelse mellem vores tolkning af hendes udsagn og det hun har sagt.

Vi kan diskutere om få interviews i praksis, kan indfange oplevelsen af at være i en læreproces. Om det tidspunkt vi med interviewet får adgang til, giver et billede af at være i læreprocessen? Havde vi foretaget interviews før eller senere i processen, ville vi få andre svar om oplevelser og erfaringer med det at anvende læringskontrakten. Denne metode kan heller ikke indfange de forhandlinger, der i praksis kan være om læringskontrakten og læreprocessen. Vi får med interviews heller ikke adgang til informanternes handlinger i læreprocessen - kun de fortalte handlinger. For at fange disse aspekter ville det have været relevant med andre gruppeinterviews, evt. med gruppen af pædagoger på efteruddannelse eller hele personalegrupper. Og vi kunne have suppleret vores interviews med observationer i praksis, hvilket ville give en anden vinkel i forståelsen af processen. Heri ligger der dog en begrænsning i vores adgang til praksis. Som beskrevet lod vi det være på interesse fra praksis vi kom ud i praksis. Det har således også været ud fra hvad praksis selv har vurderet de kunne rumme af forstyrrelse, som har været med til at afgrænse metodevalget.

7 Konklusion

I dette afsnit trækker vi vores fund fra analysen frem, og forholder dem til problemformuleringen; hvilken betydning har det for pædagogens, lederens og kollegernes oplevelse af læreprocessen, at der er en læringskontrakt.

Læringskontrakten er medvirkende til at pædagog, leder og kolleger forpligter sig på at indgå i og forholde sig til den læreproces, som igangsættes som følge af pædagogens deltagelse i PD-moduler. Helt centralt bliver det i både læringskontraktens hensigter, implicitte som eksplicitte, og i den betydning den tillægges i praksis, at læringskontrakten forpligter. Vi konkluderer, at læringskontrakten giver en positiv oplevelse og forståelse af læreprocessen i praksis i kraft af denne forpligtelse. Læreprocessen kommer med læringskontrakten i fokus. Lederne forpligtes til at understøtte læreprocessen, hermed også pædagogens italesættelse og handlinger i forhold til sin læring. Ved at læringskontrakten forpligter lederne, er det medvirkende til, at læreprocessen fastholdes i praksis, og at den bliver accepteret, som værende vigtig. Med denne positive forpligtelse ligger en forståelse af, at læreprocessen kommer alle til gode. Kollegernes rolle i læreprocessen opleves som værende central. De skal deltage, giver tid og lytte. Vi finder dog, at de mindre grad, i hvert i første omgang, vil forpligte sig på at handle.

Læringskontrakten er medvirkende til, at læreprocessen i praksis har fokus på at omsætte pædagogens læring til fælles handling. Vi konkluderer, at læringskontrakten i hensigt og praksis forpligter pædagogen på at fastholde sin læreproces fra uddannelse ind i praksis, i høj grad med et fokus på, hvordan den kan omsættes i handling og forståelser. Pædagogen forpligtes også på at dele sin viden med resten af praksis, så den kommer huset til gode. Vi kan også forstå, at der i samspil hermed er en forpligtelse, i både praksis og italesættelsen ved underviseren, om at pædagogen forpligtes på at igangsætte forandringer i praksis, som rækker ud over hendes egen læreproces.

Læringskontraktens struktur er for stram i forhold til at give en oplevelse af læreprocessen som refleksion over egen læring. I læringskontraktens hensigter finder vi, at den fordrer en refleksion omkring læreprocessen hos pædagogen. Vi kan dog konkludere, at pædagogen ikke bevidst anvender læringskontrakten i forhold til denne hensigt. Læringskontraktens struktur med mål, tiltag, tegn og evaluering medvirker til at læreprocessen i praksis forstås i

forhold til de handlinger læringen skal kommen til udtryk igennem. Endvidere finder vi, at læringskontraktens struktur ikke rummer plads til den formative evaluering, som er interessant i forhold til en refleksion over egen læreproces.

Læringskontraktens struktur er begrænset i forhold til at rumme læreprocessen som den beskrives af pædagog, leder og underviser. I og med den kommer i efterfasen, bliver det svært at indfange de elementer, som strækker sig fra før til under uddannelse og mellem individ, organisation og uddannelse.

Læringskontraktens struktur er begrænset i forhold til at give ejerskab for læreprocessen blandt kolleger. Denne oplevelse bliver i stedet afhængig af hvordan pædagogen facilitere læreprocessen, og lederne prioriterer den.

Læringskontrakten bevirker, at pædagogen i læreprocessen får en rolle som facilitator. Dette understreges af den didaktiske struktur. Og da det er pædagogens læring, som danner afsæt for læreproces, bliver hun ekspert. Da det er pædagogen, som definerer hvilke mål der arbejdes med i læreprocessen, får hun ansvar for at igangsætte og fastholde denne proces. Læringskontrakten bliver i dette perspektiv en køreplan for implementeringen. Vi finder dog ikke forudsætninger for, at pædagogen er klædt på til at varetage denne rolle.

8 Perspektivering

I dette kapitel redegør vi for hvilke nye perspektiver der opstår på baggrund af vores undersøgelse. Vi trækker også her spørgsmål frem, som vi i undersøgelsen har afgrænset os fra, men som i lyset af vores fund, kunne være relevante at rejse igen.

Som vi i diskussionen påpegede, kunne det have været interessant at foretage observationer i praksis, for at iagttage læreprocessen og brugen af læringskontrakten. Vi finder, at her hvor vores undersøgelse slutter, kunne denne vinkel fortsat være interessant. Sammenholdt med data fra indeværende undersøgelse, kunne det være interessant, at foretage en længere kulturanalyse i børnehaverne, med fokus på forankring, implementering og forandring i deres læringskultur. Det didaktiske perspektiv vi har peget på, der kommer i læreprocessen med indførelsen af læringskontrakten, ville således kunne undersøges i forhold til det læringsmiljø, der er i praksis. I vores data karakteriserer aktørerne sig, som gode til at tage imod nyt og interesseret i at prøve nye ting af. Samtidig peger vores analyse på, at de primært vil høre

om nyt og i mindre grad ændre handlinger. En kulturanalyse ville således åbne for, hvilken betydning læringskontrakten har for læringskulturen.

Vi rejste i vores problemstilling en række spørgsmål, som kunne være interessante at belyse i forbindelse med pædagogernes deltagelse i PD-modulerne. Et af disse omhandlede hvem der bliver valgt til at deltage, og hvad indholdet på kurser og uddannelser skal være. BUPL (Johansen, 2016) problematisere at udbuddet af kurser og uddannelse i dag primært har fokus på at kvalificere i forhold til de politiske interesser og dagsordner, f.eks. gennem kurser i social inklusion. I vores undersøgelse fremhæver vi med Illeris, at voksnes læring i høj grad hænger sammen med mening og motivation. En motivation vi godt nok forstår i relation til, hvad der er relevant for praksis. Vi finder det relevant at spørge, om det giver mere mening at tilbyde kurser i det, som pædagogerne selv finder mest mening i? Eller inddrage det praktiske, musiske og æstetiske i kombination med det teoretiske? Hvordan kan uddannelse tilrettelægges således der tages højde for hvad der politisk er aktuelt, hvad der i praksis er brug for, og hvad der for den enkelte pædagog er motiverende? Kunne man forestille sig et kursus i *inklusion gennem æstetiske læreprocesser*?

I vores undersøgelse kommer vi frem til, at den læreproces som pædagogen gennem efteruddannelses forløbet indgår i, har karakter af en transformativ læreproces. En læreproces som rækker ind i pædagogens forståelse af sig selv, sin praksis og sin rolle som fagperson. Dette perspektiv kunne bredes ud, ved at undersøge hvilken betydning har dette for pædagogens professionelle identitet.

Vi har argumenteret for, at der med læringskontrakten kommer et didaktisk perspektiv på læreprocessen i praksis. I denne forbindelse har vi trukket referencer til forskellige didaktiske traditioner, som læreteoretisk didaktik og læringsmålorienteret didaktik. Når vi betragter disse tilgange i relation til vores kontekst rejser der sig flere problematikker. For det første er disse tilgange tænkt i relation til undervisningssystemet, hvor undervisningen foregår i en voksen-barn relation. For det andet er den lærende, eleven et barn. For det tredje er det overordnet mål for undervisningen et grundlag for at møde voksenlivet. I vores kontekst skal læringskontrakten åbne for, at de i praksis forholder sig didaktisk til læreprocessen. En læringssituation hvor der ikke er en formel underviser, læringen foregår i en kollega relation. Den lærende er voksen og der læres i forhold til en konkret anvendelsessituation. I dette lys

kunne det være interessant, at undersøge nærmere, hvordan en konkret voksendidaktik kunne se ud.

Vi finder, at læringskontrakten i begge børnehaver giver en oplevelse af forpligtelse på læreprocessen. Vores informanter efterlyser dog en større sammenhæng imellem før, under og efter uddannelsen. I dette perspektiv ville det være relevant at se på, om læringskontrakten kan tilpasse således, den kan rumme processen fra før, under og efter, som vi også har konkluderet mangler. Læringskontrakten vil i dette perspektiv kunne sammentænkes med portfolio metoden (et perspektiv vi uddyber i artiklen). Heri er der ligeledes fokus på mål, men portfolio giver også en mulighed for, at skabe en ramme for før-, under- og efter-fasen. Hvor vi vurderer der i før-fasen kan være fokus på forventningsafklaring, personlig og faglige mål, rettet mod både individ og organisatorisk niveau. Noget som vores informanter efterlyser både direkte og indirekte. Under uddannelsen kan redskabet medvirke til, at styrke læreprocessen for pædagogen, herved rumme refleksion over egen læring, og hvordan denne kan bringes med tilbage til praksis. I efter-fasen kommer der således et andet fokus på målene, hvor de præcisere på både individniveau og organisatorisk niveau for at sikre anvendelse.

Vi har i vores analyse problematiseret pædagogens dobbeltrolle, at hun kommer til at stå som både lærende og facilitator for læreprocessen i praksis. Som vi er inde på i analysen, finder vi ikke denne problematik belyst den litteratur og forskning omkring efteruddannelse og voksenlæring, vi har været omkring. Den viden vi har fået gennem dette speciale, åbner for vi kan anskue overgangen fra uddannelse til praksis i et nyt perspektiv. Det handler ikke kun som transfer teori peger på om overførelse eller translation. Det handler således også om mere end at bringe lederen i spil. Vi finder det centralt, at der lægges et fokus på denne dobbeltrolle pædagogen får, ind i perspektivet om en før, under og efter-fase, samt i forhold til perspektivet om der i læreprocessen er et individ, en leder og organisation, og en underviser.

9 Litteraturliste

- Ahrenkiel, Frederiksen, Helms & Krab, (2012). *Pædagogers deltagelse i efteruddannelse*. Lokaliseret d. 03.03.2016. http://ucsj.dk/fileadmin/user_upload/FU/CUPP/BUPL_rapport_efter_-_videreuddannelse_final.pdf
- Bengtsen, S. S.E. og Qvortrup, A. (2013). Didaktiske teorier og didaktikkens nerve. I: Qvortrup, A. og Wiberg, M. (red.) (2013): *Læringsteori og didaktik*. s. 291-311. Hans Reitzels forlag.
- Brinkman og Tanggaard, (2010). *Kvalitative metoder en grundbog*. Hans Reitzels forlag.
- Johansen, S. (2016). *Efteruddannelse på alvorlig nedtur*. BUPL. Lokaliseret d. 26.05.2016. http://www.bupl.dk/fagbladet_boern_og_unge/nyheder/efteruddannelse_er_paa_alvorlig_nedtur?OpenDocument
- Czarniawska, B. og Joerges, B. (1996). *Travels of Ideas*. I: Czarniawska, B. og Sevón, G. (red.) (1996): *Translating Organizational Change*. De Gruyter
- Illeris, K. (2012): Hvad er det særlige ved voksnes læring? I: Illeris, K. (red.) (2012): *49 tekster om læring*. s. 573-584. Samfundslitteratur, Frederiksberg C.
- Illeris, K. (2013): *Transformativ læring og identitet*, kapitel 2. Samfundslitteratur. Frederiksberg
- Illeris, K. (2014): *Læring*. (2. udgave). Roskilde Universitetsforlag (2014). Frederiksberg C.
- Keiding, T. B. (2013a): Læreteoretisk didaktik. I: Qvortrup, A. og Wiberg, M. (red.) (2013): *Læringsteori og didaktik*. s. 358-378. Hans Reitzels forlag.
- Keiding, T. B. (2013b): Læringsmålorienteret didaktik. I: Qvortrup, A. og Wiberg, M. (red.) (2013): *Læringsteori og didaktik*. s. 379-399. Hans Reitzels forlag.
- Lorentzen og Niemann, (2010). *150 km/t på en grusvej - om voksnes rammer for efter/videreuddannelse*. Aalborg universitetsforlag. Aalborg Ø.

Lund, B. (2008). læringsteoretiske begrundelser for portfolien som pædagogisk redskab i en skandinavisk tradition. I: Lund, B. (red) (2008): *Portfolio i et lærings- og uddannelses-perspektiv*. Aalborg universitetsforlag, Aalborg.

Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. I: Mezirow, J. - and Associates: *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2012). Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I: Knud Illeris (red.) (2012). *49 tekster om læring*. s. 156-172. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, (2016.). Dagtilbud. Lokaliseret d. 28.03.2016. <http://www.uvm.dk/Dagtilbud>

Pahuus, M. (2012). Hermeneutik. I: Colin, F. & Køppe, S. (red.) (2012) *Humanistisk Videnskabsteori* (2.udg.). s.137-169. København: DR Multimedie.

Rasmussen, P., Stoustrup, L. & Thøgersen, U. (2006). *Fleksibel undervisning i almen voksenuddannelse*. Institut for Uddannelse, læring og filosofi, Aalborg universitet.

Retsinformation (2016a). Dagtilbudsloven. Lokaliseret d. 28.03.2016. <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=168340>

Retsinformation (2016b) Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser. Lokaliseret d. 17.03.2016. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=164459#Kap2>

Stegeager, N. og Laursen, E. (2011a). Organisationer, bevægelser og læring. I: Stegeager, N. og Laursen, E. (red.) (2011) *Organisationer i bevægelse - Læring-Udvikling-Intervention*. s. 7-17. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Stegeager, N. og Laursen, E. (2011b). Organisatorisk læring og transfer. I: Stegeager, N. og Laursen, E. (red.) (2011) *Organisationer i bevægelse - Læring-Udvikling-Intervention*. s. 49-77. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Taske force for fremtidens dagtilbud, (2012). *Fremtidens dagtilbud - pejlemærker fra Taske force for fremtidens dagtilbud*. Ministeriet for børn og undervisning. Lokaliseret d. 3.3.2016. <http://www.fremtidensdagtilbud.info/hvad-er-fremtidens-dagtilbud>

Thisted, J. (2010). *Forskningsmetode i praksis - projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard.

UCN (2016). Kurser- og videreuddannelse. Lokaliseret d. 28.03.2016. <http://www2.ucn.dk/forside/kurser-og-videreuddannelser/paedagogik/diplomuddannelser.aspx>

Wahlgren og Aarkrog, (2012). *Transfer*. Aarhus universitetsforlag., Aarhus.

Wahlgren, (2002). *Refleksion og læring, kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Samfundslitteratur.

Aarkrog, (2010). *Fra teori til praksis - undervisning med fokus på transfer*. Munksgaard Danmark, København.

Aalborg Kommune (2016). Børnehaver i Aalborg kommune. Lokaliseret d. 28.03.2016. <http://www.aalborg.dk/familie-og-boern/boernepasning/boernehaver>

Aalborg kommune, familie og beskæftigelsesforvaltningen, (2011). *Dagtilbud for fremtiden*. Lokaliseret d. 17.03.2016. www.aksos.dk/dagtilbud-sofiendal/Dagtilbud-for-fremtiden.pdf

Bilag

Læringskontrakten

Interviewguides – vedlagt på USB

Transskriptioner – vedlagt på USB

Fra individuelle mål til organisatorisk læring

En diskussion af læringskontrakt og portfolio i et efteruddannelsesforløb

Sandie Malene Ravn Nielsen og Pernille Bonderup Christensen

Stud. cand. mag. Læring og forandringsprocesser

Instituttet for læring og filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Artiklen tager udgangspunkt i, at inddragelse af leder, såvel som kolleger, samt et fokus på refleksionens betydning i læreprocessen og mulighed for formativ evaluering, kan styrke transfer af læring i forbindelse med efter/videreuddannelse. Med afsæt i en model for transfer analyseres, hvorledes elementer fra læringskontrakt og portfolio som metode kan afhjælpe de nogle af de hæmmende faktorer, som knytter sig dels til læreprocessens før, under og efterfaser og dels til koblingen mellem individ, uddannelse og organisation.

Pædagoger på diplomuddannelse

Denne artikel analyserer hvorledes en sammentænkning af læringskontrakt og portfolio som metode, kan understøtte en organisatorisk læreproces, der igangsættes i forbindelse med én medarbejders efteruddannelse. Det er således hensigten, at imødekomme de problematikker der opstår i en organisation, når ny viden skal implementeres. Vi kan også forstå dette som problematikker omkring transfer – overførsel af viden fra en uddannelseskontekst til en anvendelseskontekst (Stegeager & Laursen, 2011).

Pædagoger på diplomuddannelsen ved UCN act2learn har i overgangen fra uddannelse til arbejde, udfyldt en læringskontrakt, som har til hensigt at understøtte transfer. Det vil sige pædagogens arbejde med at omsætte den viden, hun har tilegnet sig under uddannelsen til handlinger i praksis. Denne læringskontrakt indeholder pædagogens formulering af tre mål for ønskede forandringer i praksis, samt tiltag, tegn og plan for evaluering. Dermed adskiller den sig også fra en traditionel læringskontrakt, som fokuserer på den lærendes mål for egen læring i forbindelse med uddannelse (Rasmussen, Stoustrup & Thøgersen, 2006). Samtidig beskæftiger læringskontrakten sig med den del af læreprocessen, der er mellem uddannelse og praksis. Inddrager vi Stegeager & Laursens (2011) perspektiver på transfer, må vi dog interessere os for det, de betegner faserne før, under og efter uddannelsen.

Spørgsmålet er dog, om denne læringskontrakt med sit format kan favne læreprocessen allerede inden pædagogen starter på uddannelsen?

Undersøgelsens metode

Denne artikel udspringer af en undersøgelse af hvilken betydning læringskontrakten har for oplevelsen af læreprocessen i praksis. Undersøgelse bygger på kvalitative interview med to pædagoger, som har deltaget i uddannelsen og anvender læringskontrakten, samt interviews med deres ledere og kolleger. Dataen fra disse interview blev suppleret med den viden om læringskontrakten, som kommer fra analyse af dokumentet, sammenholdt med interview med en af underviserne fra PD-modulerne. Underviseren står sammen med sin kollega bag designet og introduktionen af læringskontrakten. I denne artikel anvender vi den forståelse af læringskontrakten, som bygger på denne data.

For at give et overblik over omtalte læreproces, inddrager vi nedenstående model om transfer af Stegeager & Laursen (2011). Med modellen forstår vi, at læreprocessen rækker over faserne før, under og efter og inddrager den lærende, organisationen og uddannelsen i alle faser. Modellen forklares yderligere i diskussionen.

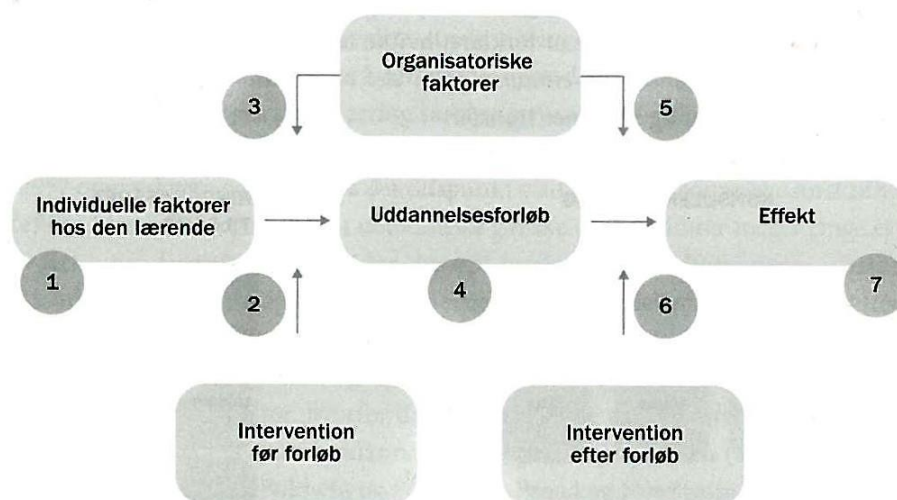


Fig. 1. Stegeager & Laursen 2011, s.66

Når vi vurderer, at det er relevant at forholde læringskontrakten med portfoliomethoden i forbindelse med efter/videreuddannelse, samt før og efter, er det ud fra en konklusion om at læringskontrakten, i den form vi har undersøgt, ikke levner rum til pædagogens refleksion over egen læreproces. Og på trods af sit fokus på læring i praksis, med praksis, ikke giver plads til en aktiv inddragelse af praksis undervejs. Læringskontrakten kan vi ud fra

undersøgelsen forstå som et dokument til at konkretisere, fastholde og forpligte praksis på at sætte pædagogens læring på dagsordenen. Som indledningsvis beskrevet er det gennem mål, tiltag, tegn og evaluering pædagogen bringer sin læring ind i praksis. Vi forstår at læringskontrakten med sin struktur får et fokus på at omsætte læringen til konkrete handlinger, og at evalueringen i relation hertil bliver summativ.

Når vi inddrager portfoliomethoden, er det i forståelsen af, at den med afsæt i mål, og gennem refleksion giver mulighed for en formativ evaluering. Vi trækker på en forståelse af læringsportfolio, som den beskrives af Lund (2008), som blandt andet fremhæver, at den lærende ikke arbejder med sin portfolio alene, men *“må sikres passende respons på såvel proces som resultat”* (Lund, 2008, s.21). En respons der inddrager andre involverede i læreprocessen. Portfolioen er bygget op omkring den lærendes skriftlige mål for egen læring, beskrivelser og refleksioner, hvilket giver en mulighed for, at skabe et rum, hvor den lærende kan reflektere over egen læreproces.

Portfolio og læringskontrakten i et transfer perspektiv

Som figur 1. illustrerer, er processen i forbindelse med efteruddannelse kompleks i forhold til at rumme de interaktioner, der rækker over tid og sted. Vi forstår således, at de aktører som tilsammen skaber interaktionen, både er pædagogen, som deltager i undervisningen, dennes leder og kolleger og endeligt underviserne. Vi finder, at læringskontrakten er et forsøg på, at lave en kobling mellem pædagogens individuelle læreproces i uddannelsen, og den fælles læreproces, som efterfølgende igangsættes i praksis. Ved at læringskontrakten først sættes i brug, i det vi forstår som en intervention efter forløbet (figur 1. punkt nr. 6), bliver der en tolkningsproces, dels i forhold til hvad der i uddannelsen var det relevante, dels hvordan aktørerne forholder sig til dette i praksis. Modsat portfoliomethoden, hvor målene er vejledende for hele processen, og en styring under uddannelsen, som kan åbne for en formativ evaluering og en refleksion over egen læreproces (Lund, 2008). Vi forstår også, at målene i en portfolio, ifølge Lund (2008) forbinder personlige mål med uddannelsens mål. Ifølge Stegeager & Laursen (2011) er læreprocessen i praksis allerede igangsat inden pædagogen starter på uddannelse, hvorved perspektivet om at lave læringsmål for hele forløbet, og ikke kun for praksis efter forløbet, bliver relevant. I praksis blev denne problematik synlig i den måde målene er formuleret i læringskontrakten. Målene sigter på forandringer i praksis, og hvordan man i praksis forholder sig hertil. Som Stegeager & Laursen (2011) peger på, og som pædagogerne i praksis efterlyser, er det nødvendigt at

have fokus på både før-, under- og efterfaserne, samt inddragelsen af praksis. Vi forstår, at ved at arbejde med mål fra begyndelsen af læreprocessen, vil læringskontrakten kunne understøtte den fortolkning af læringen, der sker i interaktionen i transferprocessen.

Når vi inddrager vores forståelse af portfolio, finder vi at mål skal defineres ud fra hvad der relevant for den lærende. Sammenholdt med perspektivet om at transfer styrkes med intervention i før fasen (figur 1. punkt 2.) åbner det for mål defineret således, at uddannelsens mål og organisationens interesser inddrages. Læringskontrakten vil hermed give plads til fokus på læreprocessen, som helhed. I portfoliometoden vægtes det, at den lærende (pædagogen) vejledes i at opstille relevante personlige mål, som også er realistiske at nå (Lund, 2008). Når vi betragter denne vejledning i relation til efter/videreuddannelse, starter denne i førfasen, hvor pædagogens mål forholder sig til hvad praksis finder relevant, og herefter kommer sparringen med underviser.

Når kolleger og leder inddrages i denne vejledning og definering af mål, vurderer vi, at der er flere perspektiver, som bliver interessante. For det første i forhold til den formative evaluering, som er et væsentligt element ved portfoliometoden, når refleksion over læreprocessen skal knyttes til de opstillede mål (Lund, 2008). Vi finder, at inddragelsen af kolleger og leder fra starten af forløbet, skaber mulighed for, at pædagogen kan modtage feedback og vejledning fra praksis, og omvendt. Læringsmålene kommer i dette perspektiv til at være afsættet for refleksion og sparring omkring praksis, både for de enkelte aktørers læreproces, men også i den fælles læreproces, som er i praksis. Den sparring og dialog der gives rum til, ved at arbejde med målene i lyset af portfoliens formative evaluering, åbner også for, at læreprocessen i praksis ikke i så høj grad opleves som en intervention, styret af pædagogen.

Et andet interessant perspektiv er, at ved kolleger og leder inddrages i førfasen, er forventningen og ideen om at skulle forandre sig, startet. Italesættelsen af at være i en læreproces, allerede inden de reelle forandringer igangsættes i praksis, kan bidrage til at translationen af læringen er sat i gang og alle aktørerne i organisationen tager ejerskab for målene, indholdet, og læreprocessen. Pædagogen kommer dermed ikke til at stå i en situation, hvor hun skal 'sælge' ideen om forandring, som en af vores informanter italesatte det.

Diskussion af metoden

Transfer sætter i høj grad fokus på at kunne omsætte viden til handling. Derfor kan man indvende, at vi har diskuteret dette i forhold til en metode, der baserer sig på kommunikation, skriftligt og mundtligt. Hertil kommer, at den skriftlige tilgang, som ligger i læringsportfolio, er krævende i forhold til det felt, vi har undersøgt, hvor ressourcerne til skriftligt arbejde er små. Læringskontrakten tager med sit afsæt i handlinger, eller tiltag, et hensyn til, men efterlader ikke rum for refleksion. På samme vis kan man diskutere om metoder, som fokuserer på en læring i et individperspektiv, er fyldestgørende i en læreproces, hvor læringen er knyttet til handlingen i en praksis, med mange aktører. Hertil kommer, at både læringskontrakten og portfolio er metoder designet til en uddannelseskontekst, hvor læreprocessen er i centrum.

Konklusion

På baggrund af Stegeager & Laursen (2011) forstår vi, at for at øge mulighederne for transfer, må man intervenere allerede inden den lærende påbegynder efter/videreuddannelsen. Dette i en betragtning om, at læreprocessen ligeledes starter her. Det er centralt, at alle aktører er involveret i processen fra førfasen.

Når vi sammentænker læringskontrakten, som vi finder den, med portfoliomethoden, bliver der fokus på at forpligte alle aktører i processen allerede i førfasen. Vi konkluderer endvidere, at der bliver en opmærksomhed på refleksion i processen. Målene vil i denne forståelse være grundlag for interaktionen i såvel uddannelse, som praksis. Det bliver eksplicit, hvad der arbejdes med, hvad aktørerne hver især er forpligtet på, og hvor i processen man befinder sig som individ og som gruppe.

Perspektivering

På baggrund af konklusionen rejser der sig nogle spørgsmål; hvordan kunne en sammenlægning af læringskontrakt og portfolio se ud? Hvordan sikrer man, at formatet kan favne hele processen og de forskellige aktører? Og hvordan giver man rum for en individuel refleksion i et fælles redskab? I lyset af ovenstående diskussion, knytter det an til at spørge, hvorledes man kan indfange, dokumentere og evaluere på den del af læreprocessen, der foregår i handlingerne mellem aktørerne i praksis.

Referencer

Christensen, P. B. & Nielsen, S. R. M., (2016). *Læring på kontrakt*. Kandidatspeciale, Aalborg universitet, ikke publiceret.

Lund, B. (2008). Læringsteoretiske begrundelser for portefolien som pædagogisk redskab i en skandinavisk tradition. I: Lund, B. (red) (2008): *Portfolio i et lærings- og uddannelses-perspektiv*. Aalborg universitetsforlag, Aalborg.

Stegeager, N. og Laursen, E. (2011). Organisatorisk læring og transfer. I: Stegeager, N. og Laursen, E. (red.) (2011) *Organisationer i bevægelse - Læring-Udvikling-Intervention*. s. 49-77. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.